Утверждено

приказом заведующей

МАДОУ« Детский сад №6»

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Н.А.Осадчая

От «\_\_» \_\_\_\_\_\_201\_\_ г.

Адаптированная основная образовательная программа комбинированной группы для детей с ОВЗ от 5 до 7 лет. Дополненная в соответствии с ФГОС ДО

Петропаловск – Камчатский, 201\_ год

**СОДЕРЖАНИЕ**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ | | |
| * 1. Пояснительная записка | | 4 |
| * 1. Цель и задачи реализации АОП | | 7 |
| * 1. Принципы и подходы к формированию АОП | | 9 |
| * 1. Краткая характеристика детей с ЗПР, ОНР | | 15 |
| * 1. Целевые ориентиры освоения АОП | | 44 |
|  | |  |
| II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ 47 | | |
| 1. Принципы воспитания и обучения детей с ОВЗ | 47 | |
| 2.1. СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ | | 55 |
| 2.1.1. Развитие игровой деятельности | | 56 |
| 2.1.2. Социализация, развитие общения, нравственное воспитание | | 58 |
| 2.1.3. Ребенок в семье и сообществе, патриотическое воспитание | | 60 |
| 2.1.4. Формирование основ безопасности | | 62 |
| 2.1.5. Самообслуживание, самостоятельность, трудовое воспитание | | 64 |
|  | |  |
| 2.2. ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ | | 66 |
| 2.2.1. Развитие познавательно-исследовательской деятельности | | 67 |
| 2.2.2. Сенсорное развитие | | 69 |
| 2.2.3. Развитие элементарных математических представлений | | 73 |
| 2.2.4. Приобщение к социокультурным ценностям. | | 78 |
| 2.2.5. Ознакомление с миром природы | | 79 |
|  | |  |
| 2.3. РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ | | 83 |
| **2.3.1. Развитие речи** | | **84** |
| **2.3.2. Художественная литература** | | **89** |
|  | |  |
| 2.4. ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ | | 92 |
| 2.4.1. Приобщение к искусству | | 93 |
| 2.4.2. Изобразительная деятельность | | 95 |
| 2.4.3. Лепка | | 96 |
| 2.4.4. Аппликация | | 97 |
| 2.4.5. Конструктивно-модельная деятельность | | 98 |
| 2.4.6. Музыкально-художественная деятельность | | 99 |
| 2.5. ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ | | 100 |
|  | |  |
| III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ 102 | | |
| 1. Организация коррекционного процесса | | 110 |
| * 1. Направления работы | | 110 |
| * 1. Материально-техническое обеспечение АОП | | 111 |
| * 1. Обеспеченность методическими материалами | | 112 |
| Приложения | | 116 |

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Пояснительная записка

«Примерная адаптированная основная образовательная программа для

дошкольников с задержкой психического развития и тяжелыми нарушениями речи» (далее «Программа») предназначена для специалистов дошкольных организаций, в которых воспитываются дети задержкой психического развития и тяжелыми нарушениями речи (ЗПР, ТНР) от 5 до 7лет. Принято считать, что к группе детей с тяжелыми нарушениями речи относятся дети с общим недоразвитием речи различного генеза (по клинико-педагогической классификации) Постановление Росстата от 03.05.2005 № 26 «Об утверждении порядка заполнения и представления формы федерального государственного статистического наблюдения № 85-К ―Сведения о деятельности дошкольного образовательного учреждения‖».

«Программа» обеспечивает образовательную деятельность в следующих группах образовательных организаций (далее ―организация):

- в группах компенсирующей направленности для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных возможностей, где она обеспечивает работу по коррекции нарушений развития и социальную адаптацию воспитанников с ограниченными возможностями здоровья;

- в группах комбинированной направленности (совместное образование здоровых детей и детей с ОВЗ) в соответствии с образовательной

программой дошкольного образования, адаптированной для детей с задержкой психического развития и тяжелыми нарушениями речи с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающей коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию воспитанников с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Минобразования и науки РФ от 30 августа 2013 г. № 1014 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам дошкольного образования».

«Программа» содержит материал для организации коррекционно - развивающей деятельности с каждой возрастной группой детей. Коррекционная деятельность включает логопедическую работу и работу по образовательным областям, соответствующим Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), представляющему собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию. На основе ФГОС ДО разработана предлагаемая «Примерная адаптированная основная образовательная программа для до школьников с тяжелыми нарушениями речи», обеспечивающая разностороннее развитие ребенка с речевыми расстройствами и подготовку его к школьному обучению. Коррекционная помощь детям с отклонениями в развитии является одним из приоритетных направлений в области образования. В логопедии актуальность проблемы раннего выявления, диагностики и коррекции нарушений речевого развития детей обусловлена следующими факторами: с одной стороны, растет число детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями речевого развития разной степени выраженности и различного этиопатогенеза, которые часто приводят к тяжелым системным речевым нарушениям в дошкольном и школьном возрасте. Это обусловливает актуальность «Программы» и необходимость ее внедрения в практику образования. школьников с тяжелыми нарушениями речи», обеспечивающая разностороннее развитие ребенка с речевыми расстройствами и подготовку его к школьному обучению.

Коррекционная помощь детям с отклонениями в развитии является одним из приоритетных направлений в области образования. В логопедии актуальность проблемы раннего выявления, диагностики и коррекции нарушений речевого развития детей обусловлена следующими факторами: с одной стороны, растет число детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями речевого развития разной степени выраженности и различного этиопатогенеза, которые часто приводят к тяжелым системным речевым нарушениям в дошкольном и школьном возрасте. Это обусловливает актуальность «Программы» и необходимость ее внедрения в практику образования.

«Программа» разрабатывалась с учетом концептуальных положений общей и коррекционной педагогики, педагогической и специальной психологии. Она базируется:

- на современных представлениях лингвистики о языке как важнейшем средстве общения людей, освоения окружающей действительности и познания мира;

- на философской теории познания, теории речевой деятельности: о взаимосвязях языка и мышления, речевой и познавательной деятельности.

В основе Программы лежит психолингвистический подход к речевой деятельности как к многокомпонентной структуре, включающей семантический, синтаксический, лексический, морфологический и фонетический компоненты, предполагающей интенсивный и экстенсивный пути развития и формирование «чувства языка».

Программой предусматривается разностороннее развитие детей, коррекция недостатков в их речевом развитии, а также профилактика вторичных нарушений, развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности.

«Программа» включает следующие образовательные области:

социально-коммуникативное развитие;

познавательное развитие;

речевое развитие;

художественно-эстетическое развитие;

физическое развитие.

1.2.ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ РЕАЛИЗАЦИИ «ПРОГРАММЫ»

Цель реализации «Программы» ― проектирование модели коррекционно-развивающей психолого-педагогической работы, максимально обеспечивающей создание условий для развития ребенка с ОВЗ, его позитивной социализации, личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками в соответствующих возрасту видах деятельности.

Коррекционно-образовательный процесс представлен в «Программе» как целостная структура, а сама «Программа» является комплексной. «Программа» разрабатывалась как адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с задержкой психического развития и тяжелыми нарушениями речи, поэтому ее целесообразно использовать как основу для организации коррекционно-образовательного процесса при задержке психического развития и тяжелом нарушении речи у детей, а также в ходе проектирования индивидуальных коррекционных программ. Однако гибкие базисные универсальные программы могут найти и более широкое применение в практике психолого-педагогической коррекции.

Задачи «Программы»:

- помочь специалистам дошкольного образования в психолого-педагогическом изучении детей с задержкой психического развития и речевыми расстройствами;

- способствовать общему развитию дошкольников с ОВЗ, коррекции их психофизического развития, подготовке их к обучению в школе;

- создать благоприятные условия для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями;

- обеспечить развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, с другими детьми, взрослыми и миром;

- способствовать объединению обучения и воспитания в целостный образовательный процесс.

Решение конкретных задач коррекционно-развивающей работы, обозначенных в каждом разделе «Программы», возможно лишь при условии комплексного подхода к воспитанию и образованию, тесной взаимосвязи в работе всех специалистов (учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателей и педагогов дополнительного образования) дошкольной организации, а также при участии родителей в реализации программных требований. Ответственность за реализацию «Программы» полностью возлагается на администрацию дошкольной организации (заведующего, старшего воспитателя), психолого-медико-педагогический консилиум и попечительский совет родителей.

Решение данных задач позволит сформировать у дошкольников с ОВЗ психологическую готовность к обучению в общеобразовательной школе, реализующей образовательную программу или адаптированную образовательную программу для детей с задержкой психического развития и тяжелыми нарушениями речи, а также достичь основных целей дошкольного образования, которые сформулированы в Концепции дошкольного воспитания.

1.3. ПРИНЦИПЫ И ПОДХОДЫ

К ФОРМИРОВАНИЮ «ПРОГРАММЫ»

Теоретической основой«Программы» стали:

- концепция о соотношении первичных и вторичных нарушений (Л.С. Выготский);

- учение об общих и специфических закономерностях развития аномальных детей (Л.С. Выготский, Н.Н. Малофеев);

- концепция о соотношении мышления и речи (Л. С. Выготский, А.А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже и др.);

- концепция о целостности языка как системы и роли речи в психическом развитии ребенка (В.М. Солнцев);

- концепция о соотношении элементарных и высших психических функций в процессе развития ребенка (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия);

- современные представления о структуре речевого дефекта (Р.И. Лалаева, Е. М. Мастюкова, Е. Ф. Соботович, Т.Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.).

Эффективное решение проблемы преодоления ЗПР и ТНР возможно при соблюдении ряда условий, одним из которых является определение теоретической базы, обеспечивающей концептуальный научно-теоретический подход к осуществлению диагностики и коррекции задержки психического развития и системного недоразвития речи у детей. При этом необходимо учитывать, что язык представляет собой функциональную систему семиотического или знакового характера, которая используется как средство общения (В. М. Солнцев). Системность предполагает не механическую связь, а единство компонентов языка, наличие определенных отношений между языковыми единицами одного уровня и разных уровней. Язык существует и реализуется через речь. В сложном строении речевой функциональной системы выделяются различные компоненты (фонетический, лексический, грамматический, семантический), которые тесно взаимосвязаны на всех этапах развития речи ребенка.

Нарушения, которые могут возникать в тех или иных компонентах речевой функциональной системы, приводят к появлению разнообразных дефектов. Характер дефекта определяется тем, какие компоненты речевой функциональной системы оказались нарушенными, и действие каких механизмов привело к нарушению. Сложность структурно-функциональной организации речевой функциональной системы обусловливает расстройство речевой деятельности в целом при нарушении даже отдельных ее компонентов. Это и определяет значимость изучения речевой функциональной системы в целом и воздействия на все компоненты речи при устранении ее системного недоразвития.

Существенную роль в комплексной диагностике и коррекции системного недоразвития речи играет положение о необходимости выделения ведущего дефекта и вторичных нарушений в развитии детей с нарушениями развития. Исходя из концепции системного строения дефекта, Л. С. Выготский предложил различать в аномальном развитии две группы симптомов: первичные, то есть непосредственно вытекающие из биологического характера нарушения, и вторичные, — возникающие опосредованно в процессе отклоняющегося развития. Первичный дефект может иметь характер недоразвития или повреждения (часто их сочетания). Механизм появления вторичных нарушений различен. Например, могут страдать функции, которые непосредственно связаны с поврежденной, или функции, которые в момент воздействия вредоносных факторов находились в сензитивном периоде. Системное недоразвитие речи не связано с какой-либо одной формой патологии и может вызываться разнообразными причинами, а также иметь разный механизм возникновения, определяющий структуру речевой недостаточности при различных формах речевого недоразвития. Поэтому столь важно в диагностике и в процессе коррекционно-развивающего обучения и воспитания дошкольников с ТНР определить структуру дефекта, выявить в ней характер ведущего нарушения, характер соотношения первичных и вторичных расстройств.

Развитие психики ребенка с нарушениями речи подчиняется в основном тем же закономерностям, что и развитие психики ребенка в норме. В соответствии с концепцией Л. С. Выготского об общих и специфических закономерностях развития аномальных детей в структуре речевого дефекта детей с ТНР прежде всего следует выделить общее, свойственное всем детям с системным недоразвитием речи, а затем специфическое, характерное лишь определенным их группам. Соотношение общих и специфических закономерностей речевого развития дошкольников с ТНР может стать причиной характерных особенностей структуры речевого дефекта, что обусловливает необходимость осуществления дифференцированного подхода в процессе комплексной коррекционно-образовательной работы.

При разработке «Программы» исходили из того, что речь является одной из самых сложных форм проявления высших психических процессов. Ни одна форма психической деятельности не протекает без прямого или косвенного участия речи. С помощью речи осуществляется отвлечение и обобщение сигналов действительности. Благодаря речи ребенок получает возможность отражать те связи и отношения реальной действительности, которые выходят за пределы чувственного восприятия, а само восприятие приобретает избирательный характер. Возникновение речи существенным образом перестраивает память, восприятие и особенно мышление. Речь оказывает огромное влияние на мышление, позволяя совершенствовать мыслительные операции (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже и др.). Слово само по себе становится орудием мышления, включаясь в познавательную деятельность ребенка. Вместе с тем речевое развитие во многом определяется формированием познавательных процессов. Уровень развития мыслительных операций отражается в семантике ― основе высказывания. Уровень развития аналитико-синтетической деятельности сказывается на способности ребенка овладеть формально-языковыми средствами.

Поскольку язык и речь формируются в рамках общего психического развития ребенка, последовательность овладения языковыми единицами и правилами их использования тесно взаимосвязана с общим психическим развитием и подчинена тем же законам, что и развитие психики в целом. В связи с этим комплексная коррекционно-образовательная работа по преодолению интеллектуальной и системной речевой недостаточности предусматривает единство формирования речевых процессов, мышления и познавательной активности.

Психологические данные о соотношении элементарных и высших психических функций в процессе онтогенеза свидетельствуют о том, что на первоначальных этапах развития сложная психическая деятельность опирается на элементарные функции (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия). Чувственное познание — необходимая часть любого процесса отражения действительности. Оно лежит в основе формирования конкретного, а затем и логического мышления, служит необходимой основой для развития не только мышления, но и речи. В раннем возрасте поражение или недоразвитие какой-либо зоны коры головного мозга, обеспечивающей функционирование элементарных психических функций, неизбежно приводит к вторичному недоразвитию, то есть недоразвитию высших психических функций. Педагоги дошкольной организации, принимающие участие в коррекционно-воспитательном процессе, не только помогают становлению личности ребенка с речевой патологией, закладывают основы его нравственного воспитания, но и все вместе решают задачи преодоления нарушений умственного, сенсорного и физического развития детей, создавая тем самым благоприятные предпосылки для работы над речью.

Таким образом, системное недоразвитие речи в большинстве случаев представляет собой синдром, в структуре которого выделяются сложные и неоднозначные связи между речевыми и неречевыми симптомами, соотношение первичного и вторичного, общие и специфические закономерности. Поэтому его преодоление должно осуществляться в процессе многоаспектного воздействия, то есть должно быть направлено на весь синдром

в целом.

Исходя из ФГОС ДО в «Программе» учитываются:

1) индивидуальные потребности ребенка с задержкой психического развития и тяжелыми нарушениями речи, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования (далее — особые образовательные потребности), индивидуальные потребности детей с ОВЗ;

2) возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие

условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);

3) построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, когда сам ребенок становится субъектом образования;

4) возможности освоения ребенком с нарушением речи «Программы» на разных этапах ее реализации;

5) специальные условия для получения образования детьми с ОВЗ, в том числе использование специальных методов, методических пособий и дидактических материалов, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий и осуществления квалифицированной коррекции нарушений их развития.

Коррекционно-развивающая психолого-педагогическая работа должна

быть направлена на:

1) преодоление нарушений развития различных категорий детей с

ОВЗ, оказание им квалифицированной помощи в освоении «Программы»;

2) разностороннее развитие детей с ОВЗ с учетом их возрастных и

индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей,

социальной адаптации.

«Программа» строится на основе принципов дошкольного образования, изложенных в ФГОС ДО:

- полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного), обогащение (амплификация) детского развития;

- построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок проявляет активность в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования;

- содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;

- поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;

- сотрудничество организации с семьями;

- приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;

- формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;

- возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностей развития);

- учет этнокультурной ситуации развития детей.

(Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС ДО). — Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. № 1155).

1.4. ХАРАКТЕРИСТИКИ, ЗНАЧИМЫЕ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ «ПРОГРАММЫ»

Основной задачей подготовки к школе детей с ЗПР является повышение уровня психического развития ребенка: интеллектуального, эмоционального, социального.

Подготовка к школе ребенка с ЗПР осуществляется с целью помочь ему на начальной ступени обучения освоить не­обходимые знания, умения и навыки, способы учебной работы и адаптироваться в традиционной системе обучения. Формирование дошкольных знаний и представлений, а также способов деятельности рассматривается не как самоцель, а как одно из средств психического развития ребенка и вос­питания у него положительных качеств личности.

При подготовке к школе детей с ЗПР ставятся общие за­дачи:

* создание ребенку с ЗПР возможности для осуществле­ния содержательной деятельности в условиях, оптимальных для его всестороннего и своевременного психичес­кого развития;
* обеспечение охраны и укрепления здоровья ребенка;
* коррекция (исправление или ослабление) негативных тенденций развития;
* стимулирование и обогащение развития во всех видах деятельности (познавательной, игровой, продуктивной, трудовой);
* профилактика (предупреждение) вторичных отклоне­ний в развитии и трудностей в обучении на начальном этапе.

Единство указанных направлений позволит обеспечить эффективность коррекционно-развивающего воспитания и подготовки к школе детей с ЗПР.

ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

По данным Министерства образования Российской Феде­рации, среди детей, поступающих в первый класс, свыше 60 % относятся к категории риска школьной, соматической и психофизической дезадаптации. Из них около 35 % обнару­живают очевидные расстройства нервно-психической сферы еще в младшей группе детского сада. Число учащихся начальной школы, не справляющихся с требованиями стандартной школьной программы, за последние 20 лет возросло в 2—2,5 раза, достигнув 30 % и более. Особое место среди таких детей занимают дети с задержкой психического развития (ЗПР).

Причины задержки психического развития у детей в на­стоящее время достаточно глубоко и многосторонне изучены, хорошо известны широкому кругу специалистов разных профилей: врачам-неврологам, детским психиатрам, физио­логам, психологам, учителям-дефектологам. Слабое соматическое и нервно-психическое здоровье дошкольников (в 2000 г. здоровыми были признаны 10 % детей) становится одной из причин трудностей их адаптации к школьным нагрузкам. Характерной особенностью таких детей является их недостаточная готовность к школьному обучению.

Причины пониженной готовности детей с ЗПР к школьному обучению.

В период дошкольного детства происходит интенсивное психическое развитие ребенка. За первые 6—7 лет жизни ребенок усваивает все основные виды человеческих действий, овладевает развернутой связной речью, устанавливает вза­имоотношения со сверстниками и взрослыми. У него формируется познавательная деятельность: совершенствуется произвольное внимание, развиваются различные виды па­мяти, постепенно он овладевает словесно-логическим мышлением.

Важная особенность психического развития дошкольника состоит в том, что приобретаемые им знания, действия, спо­собности имеют большое значение для его будущего разви­тия, в том числе и для успешного обучения в школе.

Формирование готовности к обучению в школе является важной задачей всей воспитательной работы с дошкольни­ками, направленной на их всестороннее развитие — физическое, умственное, нравственное, эстетическое.

Следует отметить, что уровень готовности к обучению в школе детей, воспитывающихся в одинаковых условиях дошкольного учреждения, оказывается неодинаковым. При большой вариативности индивидуальные показателей пси­хологической готовности дошкольников к началу систематического обучения выделяется категория детей, характеризующихся недостаточным уровнем так называемой школь­ной зрелости. Среди них особенно выделяются дети с задержкой психического развития.

Психолого-педагогические наблюдения за пяти-шести-летними детьми с задержкой психического развития и их клиническое изучение (В.А. Авотиньш, У.В. Ульенкова, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова С.Г. Шевченко, Г.М. Ка­пустина, Р.Д. Тригер, Н.А. Цыпина, Г.И. Жаренкова, Н.Ю. Борякова, Е.С. Слепович и др.) выявили ряд особен­ностей психического развития таких детей.

Разнообразие вариантов развития ребенка-дошкольника зависит от ряда условий и причин, среди которых в первую очередь выделяются:

1. Социальная ситуация развития ребенка (круг общения и характер взаимоотношений «взрослый — ребенок», «ребенок — ребенок» в семье, обществе в целом и т.п.)

На развитие ребенка оказывают негативное влияние следующие факторы:

* дефицит общения с окружающими взрослыми, вследствие чего не обеспечивается стимуляция развития эмоциональных, познавательных процессов, речи в периоды, когда общение является для ребенка ведущим видом деятельности;
* травмирующее действие социальной микросреды, вызывающее состояние повышенной тревожности, вырабатывающее в характере ребенка пассивно-защитные свойства (робость, безынициативность, плаксивость, замкнутость и т.п.) или, наоборот, защитно-агрессивные свойства (жестокость, упрямство, негативизм, грубость);

• отсутствие адекватных (квалифицированных) педагогических условий, обеспечивающих реализацию полноценного развития ребенка и коррекцию неблагоприятных вариан­тов его развития.

1. Развитие ведущей, а также других типичных для данного возраста видов деятельности (игры, учения, элементов труда и т.д.)

Негативное влияние на развитие ребенка оказывает отсутствие полноценной, соответствующей его возрасту деятельности, обеспечивающей «присвоение» и смену ведущего вида деятельности в каждом календарном периоде развития ребенка.

1. Состояние здоровья (соматического и нервно-психического)

Наличие слабовыраженных нарушений центральной нервной системы (резидуальная органическая недостаточ­ность ЦНС) препятствует нормальному функционированию тех или иных систем мозга и задерживает его своевременное развитие. Слабовыраженные нарушения ЦНС могут проявляться в виде парциальных недостатков развития эмоционально-личностной и познавательной сфер.

Негативное влияние на развитие ребенка может оказывать тяжелое соматическое заболевание в первые годы жизни ли­бо хронические формы заболеваний с частыми обострениями. При тяжелых формах соматогения способна привести к более существенным нарушениям обменных процессов мозга, более стойкой задержке развития, обусловленной главным образом стойкой астенией, резко снижающей психический и физический тонус ребенка.

Замедление темпа нормального хода развития, недостаточное формирование способностей к усвоению знаний могут быть обусловлены как действием отдельного неблагоприятного фактора (причины), так и их сочетанием.

Наличие слабовыраженных нарушений ЦНС даже при благоприятных социально-педагогических условиях будет ограничивать возможности развития и обучения ребенка. В то же время у здорового от рождения ребенка общая микро­социальная и педагогическая депривация, негативное и за­частую психотравмирующее влияние семьи, отсутствие индивидуализации в воспитании и обучении могут обусловить отдельное недоразвитие тех или иных функций.

Таким образом, реализация потенциальных возможностей развития психики ребенка зависит, с одной стороны, от общего социального благополучия, внимания окружающих взрослых к развитию ребенка, с другой — от организации педагогически целесообразного воздействия, учитывающего особенности и дефицитарность развития тех или иных функций, умений и навыков. Своевременное выявление и квалификация тех или иных неблагоприятных вариантов развития необходимы в целях профилактики и коррекции трудностей в обучении и воспитании детей.

В коррекционной педагогике в последние годы утвердилось принципиальное положение о возможностях компен­сации отставания в психическом развитии детей при создании адекватных состоянию ребенка педагогических условий. Эффективность ранней коррекционной работы подтверждает опыт организации дошкольных старших и подготовительных групп для детей с ЗПР в условиях детских садов обще-развивающего вида.

В дошкольные группы для детей с ЗПР принимаются дети, испытывающие трудности в усвоении дошкольной программы. Это обусловливает несвоевременное формирование школьно-значимых функций, элементов учебной деятельности и препятствует достижению определенного уровня го­товности к школьному обучению. В состав этой категории входят соматически ослабленные дети, дети с функциональ­ной недостаточностью нервной системы, в том числе из не­благоприятной микросоциальной среды, дети с незрелостью эмоционально-волевой сферы (гармонический и дисгармонический инфантилизм), а также имеющие наряду с незрелостью эмоционально-волевой сферы недостаточное разви­тие познавательной деятельности (развитие внимания, па­мяти, речи).

**Особенности познавательной и речевой деятельности детей с ЗПР при поступлении в школу.**

Центральное место в ситуациях, создающих повышенную нагрузку на нервную систему и психическую сферу, занимает начальный этап обучения ребенка в школе. Это связано с существенным изменением привычных для него условий жизни и усложнением требований к уровню развития позна­вательной и эмоционально-личностной сфер.

Как известно, к началу школьного обучения готовность ребенка определяется уровнем развития различных психических функций, среди которых ведущее место занимают вос­приятие, память, словесно-логическое мышление, речь, внимание.

В отечественной психологии детальная проработка проблемы готовности к школьному обучению, заложенной в трудах Л.С. Выготского, содержится в работах Л.И. Божович (1968), Д.Б. Эльконина (1981, 1989), Н.Г. Салминой (1988), Е.Е. Кравцовой (1991), Н.И. Гуткиной (1993) и др.

Традиционно выделяются три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, эмоциональный и социальный. Под интеллектуальной зрелостью понимаются дифференцированное восприятие; концентрация внимания; аналитическое мышление, выражающееся в способности постигать основ­ные связи между явлениями; возможность логического за­поминания; умение воспроизводить образец, а также развитие тонких движений руки и сенсомоторная координация. Интеллектуальная зрелость, по мнению нейропсихологов, существенно отражает функциональное созревание структур головного мозга.

Эмоциональная зрелость в основном понимается как от­сутствие импульсивных реакций и возможность продолжительное время выполнять не очень привлекательное задание.

К социальной зрелости относятся потребность ребенка в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение законам детских групп, а также способность исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения.

Основным критерием готовности к школе в трудах Л.И. Божович выступает новообразование «внутренняя по­зиция школьника», представляющая собой сплав познава­тельной потребности и потребности в общении на новом уровне.

Д.Б. Эльконин, рассматривая проблему готовности к шко­ле, на первое место ставил сформированность предпосылок к учебной деятельности. К наиболее важным предпосылкам он относил умение ребенка ориентироваться на систему пра­вил в работе, умение слушать и выполнять инструкции взрослого, умение работать по образцу и др. Все эти предпо­сылки исходят из особенностей психического развития де­тей в переходный период от дошкольного к младшему школьному возрасту, а именно: потеря непосредственности в социальных отношениях, обобщение переживаний, свя­занных с оценкой, формирование самоконтроля.

Оценивая интеллектуальную готовность детей, испытыва­ющих стойкие трудности в обучении, исследователи отмеча­ют основную черту — низкую познавательную активность, которая проявляется хотя и неравномерно, но во всех видах психической деятельности. Этим обусловлены особенности восприятия, внимания, памяти, мышления и эмоциональ­но-волевой сферы детей с ЗПР.

Исследователи отмечают недостаточность процесса пере­работки сенсорной информации (Л.И. Переслени, У.В. Ульенкова, Н.Ю. Боркова). Зачастую дети не могут целостно воспринять наблюдаемые объекты, они воспринимают их фрагментарно, выделяя лишь отдельные признаки. Такие дети могут не узнать даже знакомые объекты, если они изобра­жены в непривычном ракурсе или плохо освещены. Процесс восприятия предметов занимает у них больше времени, чем у нормально развивающихся детей семилетнего возраста.

Таким образом, эффективность восприятия у детей с низ­кой психологической готовностью к школьному обучению снижена по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, а образы — недостаточно дифференцированные и полные. Это ограничивает возможности наглядного мышле­ния, что проявляется в результатах и способах выполнения таких заданий, как дорисовывание предметов, составление целого из частей и т.п.

В психологических исследованиях подчеркивается, что такие дети в семилетнем возрасте не достигают необходимо­го для начала обучения уровня развития внимания, воспри­ятия, памяти, мыслительной деятельности. Внимание детей описываемой категории характеризуется низкой концентра­цией; для любого вида их деятельности характерны повы­шенная отвлекаемость и фрагментарное выполнение учеб­ных и внеучебных заданий.

Во всех видах мыслительной деятельности у детей обна­руживается отставание. В целом решение соответствующих возрасту мыслительных задач на наглядно-практическом уровне для них доступно, однако дети могут затрудняться в объяснении причинно-следственных связей. Важное значе­ние для понимания своеобразия мыслительной деятельнос­ти детей с трудностями в обучении имеет анализ особенно­стей их словесно-логического мышления. Для них характе­рен недостаточно высокий уровень сформированное всех основных интеллектуальных операций: анализа, обобще­ния, абстракции, переноса. Слабая сформированность обобщающей функции слова обусловливает трудности в ов­ладении детьми родовыми понятиями — показателями за­паса видовых конкретных понятий и умений самостоятельно выделять существенные признаки однородной группы предметов. У детей обнаруживаются недостаточная гиб­кость мышления, склонность к стереотипным решениям, использование неадекватных способов действия.

Так, при выполнении заданий на «исключение лишнего» на предметном и вербальном материале дети с ЗПР показы­вают разные уровни успешности (продуктивности выполне­ния заданий): на более высоком уровне (II—III уровень) на­ходится 20—30 % детей, правильно выполняющих предмет­ный вариант заданий, но нуждающихся в наводящих вопросах, повторении для выполнения вербального вариан­та задания. Для детей с ЗПР (III—IV уровень), составляю­щих 50—60 %, требуется неоднократное повторение, разъяс­нение, и только 5—7 % не справляются с заданием (V уровень). Как правило, нормально развивающиеся до­школьники распределяются на I—III уровнях продуктивно­сти выполнения интеллектуальных заданий. Несложные не­большие рассказы, сказки слушают с вниманием, переска­зывают с помощью вопросов, но скоро забывают; общий смысл прочитанного понимают.

По данным Г.М. Капустиной, дети седьмого года жизни владеют некоторыми математическими представлениями и умениями: правильно указывают большую или меньшую группу предметов, воспроизводят числовой ряд в пределах пяти (далее часто с ошибками), в обратном счете затрудня­ются; пересчитывают небольшое количество предметов (в пределах пяти), но нередко не могут назвать результат.

Снижение познавательной активности проявляется в ог­раниченности запаса знаний и представлений об окружаю­щем мире и практических навыков, соответствующих возрасту и необходимых для начала обучения в школе (С.Г. Шевченко).

Малая дифференцированность движений кистей рук, трудности формирования сложных серийных движений и действий отрицательно отражаются на продуктивной деятельности — лепке, рисовании, конструировании (И.Ф. Марковская, Е.А. Екжанова).

Недостаточная готовность к школе проявляется в замед­ленном формировании соответствующих возрасту элемен­тов учебной деятельности. Ребенок принимает и понимает задание, но нуждается в помощи взрослого для усвоения способа действия и осуществления переноса усвоенного на другие предметы и действия при выполнении последующих заданий. Способность принимать помощь, усваивать прин­цип действия и переносить его на аналогичные задания по­зволяет более высоко оценивать потенциальные возможнос­ти психического развития детей.

Для игровой деятельности детей характерны неумение без помощи взрослого развернуть совместную игру в соответ­ствии с общим замыслом, недоучет общих интересов, неспо­собность контролировать свое поведение. Они обычно пред­почитают подвижную игру без правил. По данным Л.В. Куз­нецовой (1984 г.), к моменту поступления в школу игровые мотивы доминируют у одной трети детей с ЗПР. Преоблада­ние у ребенка игрового мотива не предопределяет обязатель­ного появления трудностей в школьном обучении. Вместе с тем у всех детей с негативным отношением к школе игровые мотивы занимают главенствующее положение в структуре мотивационной сферы. Личность таких детей в силу их не­зрелости еще не стала личностью школьника. Таким обра­зом, уровень развития игровой деятельности к моменту по­ступления в школу не обеспечивает плавного и естественно­го перехода к новому виду ведущей деятельности — учебной. Ребенок еще не перерос пик игровой деятельности, поэтому ему трудно адаптироваться к школьной жизни.

Негрубое недоразвитие речи может проявляться в наруше­ниях звукопроизношения, бедности и недостаточной дифференцированности словаря, трудностях усвоения логико-грамматических конструкций. У значительной части детей наблюдаются недостаточность фонетико-фонематического восприятия, снижение слухоречевой памяти. Даже при внешнем благополучии устной речи нередко отмечается многословность или, наоборот, резко недостаточная развер­нутость высказывания.

Логопедическое исследование речи у дошкольников с ЗПР показало, что фонетическая сторона их речи страдает разнообразными нарушениями: нечеткостью произнесения ряда звуков, нестойкостью употребления нарушенных зву­ков в речи, заменой одних звуков другими, более простыми по артикуляции. Кроме того, отмечается общая вялость ар­тикуляции, что, как правило, обусловлено проявлением нев­рологической патологии — снижением тонуса артикуляци­онных мышц.

Работу по преодолению таких недостатков необходимо проводить до поступления детей в школу, так как известно, что при смешении звуков в устной речи у школьников на­блюдаются аналогичные ошибки в письме.

Прослеживается взаимосвязь речевого и общего развития детей. Наряду с общей соматической ослабленностью и за­медленным развитием локомоторных функций им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, ко­торая характеризуется плохой координацией движений, не­уверенностью в выполнении дозированных движений, сни­жением скорости и ловкости движения.

Исследование и оценка неречевых процессов, необходи­мые для выявления закономерностей общего развития детей и определения их компенсаторных резервов, показывают, что наибольшие трудности наблюдаются при выполнении движений по словесной инструкции. При задании на вос­произведение какого-либо движения или их серий дети на­рушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Это наглядно проявляется при выпол­нении проб Хэда, перекатывания мяча с одной руки на дру­гую, ловли мяча с небольшого расстояния, прыжков на пра­вой и левой ноге, ритмических движений под музыку и др. (Г.И. Жаренкова, Н.А. Цыпина, И.Ф. Марковская, А.О. Дробинская).

Дети испытывают трудности ориентирования в простран­стве. Поэтому задания, связанные с направлениями движе­ния (например: «Возьми игрушку, которая лежит справа от тебя, пройди немного вперед и положи ее также справа»), де­ти, как правило, не понимают или выполняют неправильно. Сделав одно действие, они останавливаются, как бы ожидая положительного подкрепления и дальнейших разъяснений со стороны взрослого. Если разъяснений не поступает, одни дети переспрашивают задание, другие начинают заниматься своими делами: вертят игрушку в руках, уходят с места, са­дятся и вступают в разговор с кем-либо, так и не поняв, что задание ими не выполнено.

Отмечаются недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Дети исследуемой группы с заданиями на динамическую координацию справи­лись в 84,4 % случаев, на статическую координацию — в 88,8 %, задания на переключаемость выполнили только в 66,6 % случаев.

Если не организовать специальной коррекционной рабо­ты, нарушения моторики пространственного восприятия, зрительно-моторных координации скажутся при обучении детей письму, в первую очередь на внешней картине письма, в каллиграфии.

В дошкольный период задержка в развитии моторных функций проявляется в быту, игровой деятельности, действи­ях с предметами. Так, эти дети, по словам родителей и воспи­тателей, не любят завязывать шнурки, застегивать пуговицы. Такая «нелюбовь» связана с трудностями овладения точными дифференцированными движениями. Дети 5—6-летнего воз­раста неохотно выполняют задания по моделированию из мозаики, конструктора, при рисовании дают стереотипные шаблонные изображения; не получаются у них работы из природного материала, лепка, вырезывание из бумаги.

Характерно, что большая сохранность моторных функций отмечается у детей с задержкой психического развития, не имеющих в анамнезе данных о церебрально-органических нарушениях, однако в связи с длительными соматическими заболеваниями в раннем детстве, переходящими в хрониче­ские заболевания, с неблагоприятной социальной ситуацией развития они также не имеют навыков, соответствующих возрасту.

Следует подчеркнуть, что, несмотря на определенное от­ставание в речевом развитии от возрастной нормы (наруше­ние фонетики, снижение активного запаса слов при доста­точно хорошем пассивном словаре, низкая линейная протя­женность фразы в 3—4 слова, ошибки унификации окончаний родительного падежа множественного числа — типа «глазов», «стулов»), речь этих детей производит впечат­ление достаточно благополучной, но для дошкольников бо­лее младшего возрастного периода.

Коррекционная фронтальная работа, направленная на ак­тивизацию познавательной деятельности, обогащение сло­варя и развитие связной речи, укрепление общих движений и мелкой моторики, индивидуальная логопедическая работа по коррекции нарушений речи позволяют компенсировать отставание в речевом развитии детей и подготовить их к по­ступлению в общеобразовательную школу.

Нарушения речи у детей с ЗПР разнообразны по своим проявлениям, механизмам, уровню и требуют дифференци­рованного подхода при анализе. Даже фонетические дефек­ты имеют ряд специфических причин. Они могут быть обус­ловлены несформированностью речеслуховых дифференцировок, нарушениями речевой моторики, аномалиями в строении артикуляционного аппарата и др.

Самую многочисленную группу составляют дошкольни­ки, у которых сочетаются дефекты смешения звуков и замен или смешения и искаженное произношение звуков. Такие нарушения, как правило, выявляют локальную патологию со стороны систем, имеющих непосредственное отношение к речи, что еще более усложняет картину нарушений речи у дошкольников с ЗПР.

При этом все случаи смешений звуков отмечались в рече­вом потоке, предложениях, данных детям для повторения. В других видах речи (слогах, словах) этого не наблюдалось. Такое смешение звуков может быть обусловлено, во-первых, нарушением фонематического восприятия, которое, как известно из литературы (Н.А. Никашина, Р.Д. Тригер, И.Ф. Марковская и др.), наблюдается у большинства уча­щихся начальных классов с ЗПР. Несформированность фо­нематического восприятия отрицательно влияет на процесс становления звуков у детей.

Немаловажное значение имеет недостаточная аналитиче­ская деятельность детей с ЗПР, что не позволяет им в полной мере производить наблюдения над звуками речи, сопостав­лять их. Это и приводит к замедленному введению звуков в активную речь.

Кроме того, смешение звуков может быть вызвано ослаб­лением контроля со стороны ребенка за артикуляцией зву­ков, когда основное внимание его сосредоточено на смыс­ловой стороне высказывания. Осуществление одновремен­ного контроля за несколькими действиями, сложная межанализаторная деятельность слухового, тактильного анализаторов для детей с ЗПР представляют значительную трудность.

Наряду с отклонениями в дифференциации фонем эти де­ти испытывают затруднения в удержании последовательнос­ти и количества слогового ряда, а также предложений из четырех-пяти слов ((?Г. Шевченко, 1998).

Изменение характера предъявления экспериментального материала (дополнительное предъявление, замедление тем­па предъявления) не улучшает качества воспроизведения. Дети повторяют вместо трех два слога (ДА-ТА-ДА —» ДА-ТА) или изменяют их порядок.

Количество правильных ответов при воспроизведении ря­да из двух слогов составило 66,6 %, а повторить за логопедом ряд из трех слогов дети смогли только в 23,8 % случаев. Инте­ресны также следующие данные: выделить исследуемый звук среди названных логопедом слов дети смогли в 66,6 % случа­ев, а самостоятельно придумать слово с тем же звуком — в 44,4 % случаев. Еще хуже справляются дети с отбором карти­нок на заданный звук (38,8 %).

В предложениях при их воспроизведении пропускались отдельные слова, либо дети вообще затруднялись их повторить («Весной расцвели цветы: ландыши, нарциссы, тюльпаны. — Весной ... цвели ... ландыш ... тюльпаны. Расцвели цветы, тюльпаны расцвели, цветы ...» и т.п.). Такие ошибки у испы­туемых были частыми и устойчивыми.

Был выявлен низкий уровень владения звуковым анали­зом слова детьми с ЗПР, имеющими дефекты речи. По дан­ным Р.Д. Тригер, не все дети справляются даже с выделени­ем гласного звука из начала слова. Выделение последова­тельности звуков, определение количества звуков в слове, называние гласных и согласных в конце слова — все это вы­зывает значительные трудности у детей, и часто они не справляются с заданиями.

Нарушения речи, связанные с фонетико-фонематическим недоразвитием, проявятся в заменах звуков и букв при обу­чении чтению и письму, поэтому требуется длительная рабо­та по развитию фонематического восприятия и формирова­нию звукового анализа в дошкольный период при подготов­ке ребенка к школе.

Коррекция нарушений звукопроизношения у детей с ЗПР должна осуществляться с коррекцией речи в целом, т.е. включать развитие фонематической стороны речи, словаря, грамматического строя языка.

Таким образом, у детей с ЗПР в дошкольном возрасте наблюдаются следующие отклонения:

**1.** Недоразвитие игровой деятельности. Дошкольники с ЗПР не принимают предложенную им игровую роль, затрудняются в соблюдении правил игры, что имеет очень важное значение в подготовке к учебной деятельности. Дети чаще предпочитают подвижные игры, свойственные более младшему возрасту. В процессе сюжетно-ролевой игры возможны соскальзывания на стереотипные действия с игровым материалом, трудности выполнения определенных ролей. Задержка в развитии игровой деятельности наблюдается при всех формах ЗПР.

**2.** Недостаточная познавательная активность, нередко в сочетании с быстрой утомляемостью и истощаемостью ребенка. Эти явления могут серьезно тормозить эффективность развития и обучения ребенка. Быстро наступающее утомление приводит к снижению работоспособности, которое негативно отражается на усвоении учебного материала.

**3.** Недоразвитие обобщенности, предметности и целостности восприятия негативно отражается на формировании зрительно-пространственных функций. Это наглядно проявляется в таких продуктивных видах деятельности, как рисование и конструирование.

**4**. Недоразвитие эмоционально-волевой сферы отрицательно влияет на поведение дошкольников с ЗПР. Они не держат дистанцию со взрослыми, могут вести себя навязчиво, бесцеремонно, трудно подчиняются правилам поведения в группе, редко завязывают длительные и глубокие отношения со своими сверстниками.

Для дошкольников с ЗПР, особенно к концу дошкольного возраста, характерна значительная неоднородность нарушенных и сохранных звеньев в структуре психической деятельности. Наиболее нарушенной оказывается эмоционально-личностная сфера, а также такие характеристики деятельности, как познавательная активность, целенаправленность, контроль, работоспособность при относительно высоких показателях развития мышления.

**Дошкольники с тяжелыми нарушениями речи**—это дети с поражением центральной нервной системы (или проявлениями перинатальной энцефалопатии), что обусловливает частое сочетание у них стойкого речевого расстройства с различными особенностями психической деятельности. Учитывая положение о тесной связи развития мышления и речи (Л. С. Выготский), можно сказать, что интеллектуальное развитие ребенка в из вестной мере зависит от состояния его речи. Системный речевой дефект часто приводит к возникновению вторичных отклонений в умственном развитии, к своеобразному формированию психики. Общая характеристика детей с первым уровнем речевого развития (по Р.Е. Левиной) Активный словарь детей с тяжелыми нарушениями речи находится в зачаточном состоянии. Он включает звукоподражания, лепетные слова и небольшое количество общеупотребительных слов. Значения слов неустойчивы и недифференцированны.

Звуковые комплексы непонятны окружающим (*пол — ли, дедушка де*), часто сопровождаются жестами. Лепетная речь представляет собойнабор речевых элементов, сходных со словами (*петух — уту, киска —тита*), а также совершенно непохожих на произносимое слово (*воробей —ки*).В речи детей могут встречаться отдельные общеупотребительныеслова, но они недостаточно сформированы по структуре и звуковому составу, употребляются в неточных значениях. Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует.Дети с тяжелыми нарушениями речи объединяют предметы под одним названием, ориентируясь на сходство отдельных частных признаков.Например, слово *лапа* обозначает лапы животных, ноги человека, колесамашины, то есть все, с помощью чего живые и неживые предметы могут

передвигаться; слово *лед* обозначает зеркало, оконное стекло, полированную крышку стола, то есть все, что имеет гладкую блестящую поверхность.

Исходя из внешнего сходства, дети с ТНР один и тот же объект в разных ситуациях называют разными словами, например, *паук — жук, таракан, пчела, оса* и т.п.

Названия действий дети часто заменяют названиями предметов (*открывать — дверь*) или наоборот (*кровать — спать*).

Небольшой словарный запас отражает непосредственно воспринимаемые детьми предметы и явления. Слова, обозначающие отвлеченные понятия, дети с ТНР не используют. Они также не используют морфологические элементы для выражения грамматических значений. У детей отмечается преобладание корневых слов, лишенных флексий, или неизменяемых звуковых комплексов. Лишь у некоторых детей можно обнаружить попытки грамматического оформления с помощью флексий (*акой — открой*). Пассивный словарь детей с первым уровнем речевого развития шире активного, однако понимание речи вне ситуации ограничено.

На первый план выступает лексическое значение слов, в то время как грамматические формы детьми не учитываются. Для них характерно непонимание значений грамматических изменений слова: единственное и множественное число существительных, прошедшее время глагола, мужской и

женский род прилагательного и т. д., например, дети одинаково реагируют на просьбу «Дай карандаш» и «Дай карандаши». У них отмечается смешение значений слов, имеющих сходное звучание (например, *рамка — марка,* *деревья — деревня*).

Фразовая речь у детей первого уровня речевого развития почти полностью отсутствует. Лишь иногда наблюдаются попытки оформления мысли в лепетное предложение: *Папа туту — папа уехал*. Способность воспроизводить звуковую и слоговую структуру слова у детей не сформирована. Бедность словарного запаса не позволяет точно определить состояние звукопроизношения у таких детей. При этом отмечается непостоянный характер звукового оформления одних и тех же слов: *дверь — теф, вефь, веть*. Произношение отдельных звуков лишено постоянной артикуляции.

Способность воспроизводить слоговые элементы слова у детей с ТНР ограничена. В их самостоятельной речи преобладают односложные и двусложные образования. В отраженной речи заметна тенденция к сокращению повторяемого слова до одного-двух слогов: *кубики — ку*. Лишь некоторые дети используют единичные трех- и четырехсложные слова с достаточно постоянным составом звуков (обычно это слова, часто употребляемые в речи).

Звуковой анализ слова детям с ТНР недоступен. Они не могут выделить отдельные звуки в слове.

Общая характеристика детей со вторым уровнем речевого развития (по Р.Е. Левиной) *Левина Р.Е.* Основы теории и практики логопедии. — М.: Просвещение, 1968. Активный словарь детей расширяется не только за счет существительных и глаголов, но и за счет использования некоторых прилагательных (преимущественно качественных) и наречий. В результате коррекционно-логопедической работы дети начинают употреблять личные местоимения, изредка предлоги и союзы в элементарных значениях.

Пояснение слова иногда сопровождается жестом (слово *чулок —* нога и жест надевания чулка, *режет хлеб —* хлеб, ножик и жест резания). Нередко нужное слово заменяется названием сходного предмета с добавлением частицы *не* (*помидор — яблоко не*). В речи детей встречаются отдельные формы словоизменения, наблюдаются попытки изменять слова по родам, числам и падежам, глаголы *—* по временам, но часто эти попытки оказываются неудачными.

Существительные употребляются в основном в именительном падеже, глаголы — в инфинитиве или в форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени. При этом глаголы могут не согласовываться с существительными в числе и роде. Употребление существительных в косвенных падежах носит случайный характер. Фраза, как правило, бывает аграмматичной (*играет с мячику*). Также аграмматично изменение имен существительных по числам (*две* *уши*). Форму прошедшего времени глагола дети нередко заменяют формой настоящего времени и наоборот (например, *Витя елку иду*).

В речи детей встречаются взаимозамены единственного и множественного числа глаголов (*кончилась чашки*), смешение глаголов прошедшего времени мужского и женского рода (например, *мама купил*). Средний род глаголов прошедшего времени в активной речи детей не

употребляется. Прилагательные используются детьми значительно реже, чем существительные и глаголы, они могут не согласовываться в предложении с

другими словами (*вкусная грибы*). Предлоги в речи детей встречаются редко, часто заменяются или опускаются (*собака живет на будке, я был елка*). Союзами и частицами дети пользуются крайне редко. Обнаруживаются попытки найти нужную грамматическую форму слова, но эти попытки чаще всего бывают неуспешными (например, при составлении предложения по картинке: *на…на…стала лето…лета…лето*). Способами словообразования дети не владеют. У детей начинает формироваться фразовая речь. Они начинают более или менее развернуто рассказывать о хорошо знакомых событиях, о семье, о себе, о товарищах. Однако в их речи еще очень отчетливо проявляются недостатки: незнание многих слов, неправильное произношение звуков, нарушение структуры слов, аграмматизмы.

Понимание речи детьми улучшается, расширяется их пассивный словарь. Они начинают различать некоторые грамматические формы, но это различение неустойчиво. Дети способны дифференцировать формы единственного и множественного числа существительных и глаголов, мужского и женского рода глаголов прошедшего времени, особенно с ударными окончаниями. Они начинают ориентироваться не только на лексическое значение, но и на смыслоразличительные морфологические элементы. В тоже время у них отсутствует понимание форм числа и рода прилагательных, значения предлогов они различают только в хорошо знакомых ситуациях. Звукопроизношение у детей значительно нарушено. Обнаруживается их неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом. В то же время отмечается более точная дифференциация звуковой стороны речи. Дети могут определять правильно и неправильно произносимые звуки. Количество неправильно произносимых звуков в детской речи достигает 16–20. Нарушенными чаще оказываются звуки [С], [С′], [З], [З′], [Ц], [Ш], [Ж], [Ч], [Щ][Р], [Р′], [Т], [Т′], [Д], [Д′], [Г], [Г′].Для детей характерны замены твердых согласных мягкими и наоборот. Гласные артикулируются неотчетливо.

Между изолированным воспроизведением звуков и их употреблением

в речи существуют резкие расхождения. Несформированность звукопроизношения у детей ярко проявляется при произнесении слов и предложений.

Детям доступно воспроизведение слоговой структуры слов, но звуковой состав этих слов является диффузным. Они правильно передают звуковой состав односложных слов без стечения согласных (*мак*), в то же время повторить двусложные слова, состоящие из прямых слогов, во многих случаях не могут (*ваза — вая*). Дети испытывают ярко выраженные затруднения при воспроизведении звукового состава двусложных слов, включающих обратный и прямой слог. Количество слогов в слове сохраняется, но звуковой состав слов, последовательность звуков и слогов воспроизводятся неверно: *окно — кано*. При повторении двусложных слов с закрытым и прямым слогом в речи детей часто обнаруживается выпадение звуков: *банка — бака*. Наибольшие затруднения вызывает у детей произнесение односложных и двусложных слов со стечением согласных. В их речи часто наблюдается пропуск нескольких звуков: *звезда — вида*.

В трехсложных словах дети, наряду с искажением и пропуском звуков, допускают перестановки слогов или опускают их совсем: *голова —* *ава, коволя*. Искажения в трехсложных словах по сравнению с двусложными более выражены. Четырех-, пятисложные слова произносятся детьми искаженно, происходит упрощение многосложной структуры: *велосипед —* *сипед, тапитет*. Еще более часто нарушается произнесение слов во фразовой речи. Нередко слова, которые произносились правильно либо с небольшими искажениями, во фразе теряют всякое сходство с исходным словом:*В клетке лев. — Клеки вефь*. Недостаточное усвоение звукового состава слов задерживает формирование словаря детей и овладение ими грамматическим строем, о чем свидетельствуют смешения значений слов (*грива* понимается как *грибы*, *шерсть* как *шесть*). Общая характеристика детей с третьим уровнем речевого развития (по Р.Е. Левиной). На фоне сравнительно развернутой речи наблюдается неточное знание и неточное употребление многих обиходных слов. В активном словаре преобладают существительные и глаголы, реже употребляются слова, характеризующие качества, признаки, состояния предметов и действий, а также способы действий. При использовании простых предлогов дети допускают большое количество ошибок и почти не используют сложные предлоги.

Отмечается незнание и неточное употребление некоторых слов детьми: слова могут заменяться другими, обозначающими сходный предмет или действие (*кресло — диван, вязать — плести*) или близкими по звуковому составу (*смола — зола*). Иногда, для того чтобы назвать предмет или действие, дети прибегают к пространным объяснениям. Словарный запас детей ограничен, поэтому часто отмечается неточный выбор слов. Некоторые слова оказываются недостаточно закрепленными в речи из-за их редкого употребления, поэтому при построении предложений дети стараются избегать их (*памятник — героям ставят*). Даже знакомые глаголы часто недостаточно дифференцируются детьми по значению (*поить — кормить*). Замены слов происходят как по смысловому, так и по звуковому признаку.

Прилагательные преимущественно употребляются качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки предметов — величину, цвет, форму, некоторые свойства предметов. Относительные и притяжательные прилагательные используются только для выражения хорошо знакомых отношений (*мамина сумка*). Наречия используются редко. Дети употребляют местоимения разных разрядов, простые предлоги (особенно для выражения пространственных отношений — *в, к, на, под* и др.). Временные, причинные, разделительные отношения с помощью предлогов выражаются значительно реже. Редко используются предлоги, выражающие обстоятельства, характеристику действия или состояния, свойства предметов или способ действия (*около, между, через, сквозь* и др.).

Предлоги могут опускаться или заменяться. Причем один и тот же предлог при выражении различных отношений может и опускаться, и заменяться. Это указывает на неполное понимание значений даже простых предлогов. У детей третьего уровня недостаточно сформированы грамматические формы. Они допускают ошибки в падежных окончаниях, в употреблении временных и видовых форм глаголов, в согласовании и управлении. Способами словообразования дети почти не пользуются. Большое количество ошибок допускается при словоизменении, из-за чего нарушается синтаксическая связь слов в предложениях: смешение окончаний существительных мужского и женского рода (*висит ореха*); замена окончаний существительных среднего рода в именительном падеже окончанием существительного женского рода (*зеркало — зеркалы, копыто — копыта*); склонение имен существительных среднего рода как существительных женского рода (*пасет стаду*); неправильные падежные окончания существительных женского рода с основой на мягкий согласный (*солит сольи, нет мебеля*); неправильное соотнесение существительных и местоимений (*солнце низкое,он греет плохо*); ошибочное ударение в слове (*с пола , по ство лу*); неразличение вида глаголов (*сели, пока не перестал дождь —* вместо *сидели*); ошибки в беспредложном и предложном управлении (*пьет воды, кладетдров*); неправильное согласование существительных и прилагательных,

особенно среднего рода (*небо синяя*), реже — неправильное согласование

существительных и глаголов (*мальчик рисуют*).

Словообразование у детей сформировано недостаточно. Отмечаются трудности подбора однокоренных слов. Часто словообразование заменяется словоизменением (*снег — снеги*). Редко используются суффиксальный и префиксальный способы словообразования, причем образование слов является неправильным (*садовник — садник*). Изменение слов затруднено звуковыми смешениями, например, к слову *город* подбирается родственное слово *голодный* (смешение [Р] — [Л]), к слову *свисток* — *цветы* (смешение [С] — [Ц]).

В активной речи дети используют преимущественно простые предложения. Большие затруднения (а часто и полное неумение) отмечаются у

детей при распространении предложений и при построении сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Во фразовой речи детей обнаруживаются отдельные аграмматизмы, часто отсутствует правильная связь слов в предложениях, выражающих временные, пространственные и причинно-следственные отношения (*Сегодня уже весь снег растаял, как* *прошел месяц.*).

У большинства детей сохраняются недостатки произношения звуков и нарушения звукослоговой структуры слова, что создает значительные трудности в овладении детьми звуковым анализом и синтезом. Дефекты звукопроизношения проявляются в затруднениях при различении сходных фонем. Диффузность смешений, их случайный характер отсутствуют. Дети пользуются полной слоговой структурой слов. Редко наблюдаются перестановки звуков, слогов (*колбаса — кобалса*). Подобные нарушения проявляются главным образом при воспроизведении незнакомых и сложных по звукослоговой структуре слов.

Понимание обиходной речи детьми в основном хорошее, но иногда обнаруживается незнание отдельных слов и выражений, смешение смысловых значений слов, близких по звучанию, недифференцированность грамматических форм. Возникают ошибки в понимании речи, связанные с недостаточным различением форм числа, рода и падежа существительных и прилагательных, временных форм глагола, оттенков значений однокоренных слов, а также тех выражений, которые отражают причинно-следственные, временные, пространственные отношения.

**Общая характеристика детей с четвертым уровнем речевого развития** **(по Т.Б. Филичевой).**

Дети, отнесенные к четвертому уровню речевого развития, не имеют грубых нарушений звукопроизношения, но у них наблюдается недостаточно четкая дифференциация звуков.

Нарушения звукослоговой структуры слов проявляются у детей в различных вариантах искажения звуконаполняемости, поскольку детям трудно удерживать в памяти грамматический образ слова. У них отмечаются персеверации (*бпибиблиотекарь — библиотекарь*), перестановки звуков и слогов (*потрной — портной*), сокращение согласных при стечении (*качиха* *кет кань — ткачиха ткет ткань*), замены слогов (*кабукетка— табуретка*), реже — опускание слогов (*трехтажный — трехэтажный*).

Среди нарушений фонетико-фонематического характера наряду с неполной сформированностью звукослоговой структуры слова у детей отмечаются недостаточная внятность, выразительность речи, нечеткая дикция, создающие впечатление общей смазанности речи, смешение звуков, что свидетельствует о низком уровне сформированности дифференцированного восприятия фонем и является важным показателем незавершенного процесса фонемообразования. Дети этого уровня речевого развития имеют отдельные нарушения смысловой стороны языка. Несмотря на разнообразный предметный словарь, в нем отсутствуют слова, обозначающие некоторых животных (*филин, кенгуру*), растений (*кактус, вьюн*), профессий людей (*экскурсовод, пианист*), частей тела (*пятка, ноздри*). Отвечая на вопросы, дети смешивают родовые и видовые понятия (*деревья — березки, елки, лес*).

При обозначении действий и признаков предметов дети используют типовые и сходные названия (*прямоугольный* — *квадрат*, *перебежал —* *бежал*). Лексические ошибки проявляются в замене слов, близких по значению (*мальчик чистит метлой двор* вместо *мальчик подметает*), в неточном употреблении и смешении признаков (*высокий дом — большой, смелый мальчик — быстры*й).

В то же время для детей этого уровня речевого развития характерны достаточная сформированность лексических средств языка и умения устанавливать системные связи и отношения, существующие внутри лексических групп. Они довольно легко справляются с подбором общеупотреби тельных антонимов, отражающих размер предмета (*большой — маленький*), пространственную противоположность (*далеко — близко*), оценочную характеристику (*плохой — хороший*).

Дети испытывают трудности при выражении антонимических отношений абстрактных слов (*бег — хождение, бежать, ходить, набег; жадность — нежадность, вежливость; вежливость — злой, доброта, невежливость*), которые возрастают по мере абстрактности их значения (*молодость — немолодость; парадная дверь — задок, задник, не передничек*).

Недостаточный уровень сформированности лексических средств языка особенно ярко проявляется в понимании и употреблении фраз, пословиц с переносным значением (*румяный как яблоко* трактуется ребенком *как* *много съел яблок*). При наличии необходимого запаса слов, обозначающих профессии, у детей возникают значительные трудности при назывании лиц мужского и женского рода (*летчик* вместо *летчица*), появляются собственные формы словообразования, не свойственные русскому языку (*скрепучка* вместо *скрипачка*).

Выраженные трудности отмечаются при образовании слов с помощью

увеличительных суффиксов. Дети либо повторяют названное слово (*большой дом* вместо *домище*), либо называют его произвольную форму (*домуща* вместо *домище*). Стойкими остаются ошибки при употреблении уменьшительно-ласкательных суффиксов (*гнездко — гнездышко*), суффиксов единичности

(*чайка — чаинка*).

На фоне использования многих сложных слов, часто встречающихся в

речевой практике (*листопад, снегопад, самолет, вертолет*), у детей отмечаются трудности при образовании малознакомых сложных слов (*лодка* вместо *ледокол, пчельник* вместо *пчеловод*). Сложности возникают при дифференциации глаголов, включающих приставки *ото-, вы-* (*выдвинуть — подвинуть, отодвинуть — двинуть*).

В грамматическом оформлении речи детей часто отмечаются ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежа множественного числа (*Дети увидели медведев, воронов*). Имеют место нарушения согласования прилагательных с существительным мужского и женского рода (*Я раскрашиваю шарик красным фломастером и красным* *ручкой*), единственного и множественного числа (*Я раскладываю книги на* *большом столах и маленьком стулах*), нарушения в согласовании числительных с существительными (*Собачка увидела две кошки и побежала за*

*двумями кошками*).

Особую сложность для детей четвертого уровня речевого развития представляют конструкции с придаточными предложениями, что выражается в пропуске союзов (*Мама предупредила, я не ходил далеко* — чтобы не ходил далеко), в замене союзов (*Я побежал, куда сидел щенок* — где сидел щенок), в инверсии (*Наконец все увидели долго искали которого котенка* — увидели котенка, которого долго искали).

Лексико-грамматические формы языка у всех детей сформированы неодинаково. С одной стороны, может отмечаться незначительное количество ошибок, которые носят непостоянный характер, возможность осуществления верного выбора при сравнении правильного и неправильного ответов. С другой стороны, ошибки имеют устойчивый характер, особенно в самостоятельной речи.

Отличительной особенностью детей четвертого уровня речевого развития являются недостатки связной речи: нарушения логической последовательности, застревание на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повторы отдельных эпизодов при составлении рассказа на заданную тему, по картине, по серии сюжетных картин. При рассказывании о событиях из своей жизни, при составлении рассказов на свободную тему с элементами творчества дети используют в основном простые малоинформативные предложения.

Предлагаемая нами «Программа» строится на основе *общих закономерностей развития детей дошкольного возраста с учетом сензитивных периодов в развитии психических процессов.*

Дети различных возрастных категорий могут иметь качественно неоднородные уровни речевого развития. Поэтому при выборе образовательного маршрута, определяемого требованиями «Программы», следует учитывать не только возраст ребенка, но и уровень его речевого развития, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка. Таким образом, разработанная нами в соответствии с ФГОС ДО «Про-

грамма» ***направлена*** на:

- охрану и укрепление здоровья воспитанников, их всестороннее (физическое, социально-коммуникативное, познавательное, речевое и художественно-эстетическое) развитие, коррекцию нарушений речевого развития;

- обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от тяжести речевого нарушения;

- раскрытие потенциальных возможностей каждого ребенка через осуществление индивидуального и дифференцированного подхода в организации всех форм образовательной деятельности и формирование уровня

готовности к школе;

- использование адекватной возрастным, типологическим и индивидуальным возможностям детей с ТНР модели образовательного процесса, основанной на реализации деятельностного и онтогенетического принципов, принципа единства диагностики, коррекции и развития;

- реализацию преемственности содержания общеобразовательных программ дошкольного и начального общего образования;

- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепление здоровья детей.

Целенаправленная и последовательная работа по всем направлениям

развития детей с тяжелыми нарушениями речи в дошкольной образовательной организации обеспечивается целостным содержанием «Программы».

В соответствии с «Программой» разработан учебно-методический комплекс.

1.5. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ «ПРОГРАММЫ»

Как уже отмечалось, главной идеей программы является реализация общеобразовательных задач дошкольного образования с привлечением синхронного выравнивания речевого и психического развития детей с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи. Результаты освоения программы представлены в виде целевых ориентиров. В соответствие с ФГОС ДО целевые ориентиры дошкольного образования определяются независимо от характера программы, форм ее реализации, особенностей развития детей. Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке в виде педагогической и/или психологической диагностики и не могут сравниваться с реальными достижениями детей. Целевые ориентиры, представленные во ФГОС ДО, являются общими для всего образовательного пространства Российской Федерации. Целевые ориентиры данной программы базируются на ФГОС ДО и задачах данной программы. Целевые ориентиры даются для детей старшего дошкольного возраста (на этапе завершения дошкольного образования).

К целевым ориентирам дошкольного образования (на этапе завершения

дошкольного образования) в соответствии с данной Программой относятся

следующие социально-нормативные характеристики возможных достижений

ребенка:

**Целевые ориентиры** **для детей с ЗПР**

Специфика дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребенка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и непроизвольность), а также системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений и обусловливают необходимость определения результатов освоения программы в виде целевых ориентиров:

• ребёнок имеет представления о самом себе и владеет элементарными навыками для выстраивания адекватной системы положительных личностных оценок и позитивного отношения к себе;

• владеет навыками самообслуживания;

• умеет сотрудничать с взрослыми и сверстниками; адекватно воспринимает окружающие предметы и явления, положительно относится к ним;

• умеет использовать вербальные средства общения в условиях их адекватного сочетания с невербальными средствами в контексте различных видов детской деятельности и в свободном общении;

• имеет представления о внешних свойствах предметов, их форме, цвете, величине, запахе, вкусе, положении в пространстве и времени;

• умеет сопоставлять, сравнивать, устанавливать соответствие между различными множествами и элементами множеств, ориентируется во времени и пространстве;

• умеет вести диалог, слушать и понимать обращенную к нему речь, вступать в разговор и поддерживать его, отвечать на вопросы и спрашивать, объяснять, вести себя с учетом ситуации общения;

• владеет средствами звуковой выразительности речи (тон речи, тембр голоса, темп, ударение, сила голоса, интонация);

• сформированы эстетические представления и образы, эстетический вкус, художественные способности;

• владеет различными видами художественной деятельности;

• сформирована потребность быть здоровым, насколько это возможно, и вести здоровый образ жизни;

• сформировано желание улучшать свои личностные качества.

**Целевые ориентиры** **для детей с ТНР:**

• ***ребенок хорошо владеет устной речью,*** может выражать свои мысли и

желания, проявляет инициативу в общении, умеет задавать вопросы, делать умозаключения, знает и умеет пересказывать сказки, рассказывать

стихи, составлять рассказы по серии сюжетных картинок или по сюжетной картинке; у него сформированы элементарные навыки звукослогового анализа, что обеспечивает формирование предпосылок грамотности;

• ***ребенок любознателен;*** склонен наблюдать, экспериментировать; он

обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире;

• ***ребенок способен к принятию собственных решений*** с опорой на зна-

ния и умения в различных видах деятельности;

• ***ребенок инициативен, самостоятелен*** в различных видах деятельно-

сти, способен выбрать себе занятия и партнеров по совместной деятель-

ности;

• ***ребенок активен***, успешно взаимодействует со сверстниками и взрос-

лыми; у ребенка сформировалось положительное отношение к самому

себе, окружающим, к различным видам деятельности;

• ***ребенок способен адекватно проявлять свои чувства***, умеет радовать-

ся успехам и сопереживать неудачам других, способен договариваться,

старается разрешать конфликты;

• ***ребенок обладает чувством собственного достоинства,*** чувством ве-

ры в себя;

• ***ребенок обладает развитым воображением***, которое реализует в раз-

ных видах деятельности;

• ***ребенок умеет подчиняться правилам и социальным нормам,*** спосо-

бен к волевым усилиям;

• ***у ребенка развиты крупная и мелкая моторика,*** он подвижен и вынос-

лив, владеет основными движениями, может контролировать свои дви-

жения, умеет управлять ими.

Целевые ориентиры Программы выступают основаниями преемственности

дошкольного и начального общего образования.

**II. Содержательный раздел**

Введение

Содержание программы направлено на реализацию следующих принципов воспитания и обучения детей с задержкой психического развития и нарушением речи:

***1. Структурно-системный принцип***, согласно которому речь рассматривается как системное образование взаимосвязанных элементов, объединенных в единое целое. Эффективность коррекционного процесса зависит от оптимально-рационального воздействия одновременно на всю систему, а не последовательно-изолированно на каждый ее элемент. Принцип системного изучения всех психических характеристик конкретного индивидуума лежит в основе концепции Л. С. Выготского о структуре дефекта. Именно эта концепция позволяет системно проанализировать то или иное нарушение и организовать коррекционно-педагогическую работу с учетом структуры речевого дефекта. Наиболее полно этот принцип раскрывается в рамках деятельностной психологии, согласно которой человек всесторонне проявляет себя в процессе деятельности: предметно-манипулятивной, игровой, учебной или трудовой.

***2. Принцип комплексности*** предполагает комплексное воздействие различных технологий (медицинских, психологических, педагогических) на один объект, обеспечивая согласованную деятельность всех специалистов.

***3. Принцип дифференциации*** раскрывается в дифференцированном обучении детей в соответствии с их возможностями и проблемами, уровнем речевого развития и механизмом системной речевой недостаточности. С учетом данного принципа происходит объединение детей в малые группы и их обучение.

***4. Принцип концентризма*** предполагает распределение учебного материала по относительно замкнутым циклам — концентрам. Речевой материал располагается в пределах одной лексической темы независимо от вида деятельности. После усвоения материала первого концентра воспитанники должны уметь общаться в пределах этой темы. Каждый последующий концентр предусматривает закрепление изученного материала и овладение новыми знаниями. Отбор языкового материала в рамках концентра осуществляется в соответствии с разными видами речевой деятельности. В пределах концентров выделяются микроконцентры, имеющие конкретную цель. Характерные признаки микроконцентров — ограниченность пределами одного вида упражнений, простая структура операций, небольшое количество, относительная непродолжительность, получение результатов сразу же после окончания работы.

Цикличность в учебном процессе чрезвычайно важна для закрепления освоенного материала. Это имеет особенно большое значение для детей со сниженной мнемической деятельностью и недостаточным контролем поведения. Соблюдение данного принципа обусловливает: 1) высокую мотивированность речевого общения; 2) доступность материала, который располагается в соответствии с общедидактическим требованием «от легкого к трудному», от уже усвоенного к новому.

Реализуя принцип концентризма, логопед и другие специалисты в течение одной недели ежедневно организуют изучение определенной лексической темы. Монотемная работа над лексикой способствует успешному накоплению речевых средств и активному использованию их детьми в коммуникативных целях.

***5. Принцип последовательности*** реализуется в логическом построении процесса обучения от простого к сложному, от известного к неизвестному. В коррекционной работе с детьми (независимо от возраста) выделяются два последовательных этапа (подготовительный и основной), которые согласуются с содержанием педагогического воздействия по всем разделам программы. На *подготовительном этапе* формируются общефункциональные механизмы речевой и других видов деятельности (слуховое, зрительное восприятие, внимание и пр.).

На *основном этапе* предусматривается формирование специфических механизмов речевой деятельности в соответствии образовательными задачами по другим направлениям коррекционно-развивающего процесса (произношение, лексика, грамматический строй и пр.).

***6. Принцип коммуникативности****.* Согласно этому принципу обучение организуется в естественных для общения условиях или максимально приближенных к ним. Реализация принципа коммуникативности заключается в уподоблении процесса обучения процессу реальной коммуникации. Этот принцип предполагает использование на занятиях ситуаций реального общения, организацию активной творческой деятельности, применение коллективных форм работы, внимание к проблемным ситуациям и творческим видам занятий, предусматривающим вовлечение детей в общую деятельность, результатом которой является коммуникация.

***7. Принцип доступности*** определяет необходимость отбора материала в соответствии с возрастом, зоной актуального развития ребенка, программными требованиями обучения и воспитания.

***8. Принцип индивидуализации*** предполагает ориентацию на три вида индивидуализации: личностную, субъектную, индивидную. Личностная индивидуализация требует учитывать в процессе занятий такие свойства личности, как сфера желаний и интересов, эмоционально-чувственная сфера, статус в коллективе. Субъектная индивидуализация принимает во внимание свойства ребенка как субъекта деятельности. В основе индивидной индивидуализации лежит учет уровня психического развития ребенка.

***9. Принцип интенсивности*** предполагает использование на занятиях различных приемов интенсификации (создание проблемных ситуаций, участие в ролевых играх, применение средств наглядности), а также аудиовизуальных методов обучения, мнемотехники, психокоррекции и пр.

***10. Принцип сознательности*** обеспечивает формирование чувства языка и языковых обобщений.

***11. Принцип активности*** обеспечивает эффективность любой целенаправленной деятельности.

***12. Принципы наглядности, научности, прочности усвоения знаний, воспитывающего обучения*** позволяют правильно организовать процесс коррекционно-развивающего обучения.Все направления коррекционно-образовательной работы с детьми снарушениями речи тесно взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга,что позволяет комплексно решать конкретные задачи во всех формах ееорганизации.

Каждая ступень «Программы» включает логопедическую работу и работу по пяти образовательным областям, определенным ФГОС ДО. В совокупности они позволяют обеспечить коррекционно-образовательную работу с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи комплексно и многоаспектно.

Содержание коррекционно-развивающей работы в образовательных областях сгруппировано по разделам, которые являются сквозными на весь период дошкольного образования и отрабатываются в процессе разнообразных видов деятельности.

Материалы «Программы» могут быть использованы в диагностических целях при отборе детей (ПМПК) в группы для дошкольного образования детей с ОВЗ совместно с другими детьми, а также в специальные группы или в специальные образовательные организации9, специалистами образовательных организаций в процессе отслеживания динамики развития детей с ТНР. Содержание «Программы» может быть также использовано при разработке примерной адаптированной общеобразовательной программы для дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

«Программа» учитывает *положение о соотношении функциональности и стадиальности детского развития*. Функциональное развитие может осуществляться в пределах одного периода и касается изменений не которых психических свойств и овладения отдельными способами действий, представлениями и знаниями. Стадиальное, возрастное развитие заключается в более глобальных изменениях детской личности, в перестройке детского сознания, что обеспечивает переход на следующий, новый этапразвития.

Принципиально важным для реализации содержания и основных направлений коррекционно-развивающей работы по «Программе» является понимание различий между учением дошкольника и учебной деятельностью школьника. Если в дошкольном возрасте определяющими развитие ребенка являются игра, рисование, конструирование, элементарный труд, то учебная деятельность формируется у детей как ведущая только в процессе школьного обучения (В. В. Давыдов).

Содержание педагогической работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, определяется целями и задачами коррекционно- развивающего воздействия, которое организуется ***по трем ступеням***, соответствующим периодизации дошкольного возраста. Каждая ступень, в свою очередь, включает несколько направлений, соответствующих ФГОС ДО и деятельности специалистов по квалифицированной коррекции нарушений речи у детей.

***На первой ступени*** проводится коррекционно-развивающая работа с детьми старшего дошкольного возраста. Она посвящена прежде всего совершенствованию психофизических механизмов развития детей с ТНР, формированию у них предпосылок полноценного функционирования высших психических функций и речи, а также базовых представлений о себе и об окружающем мире; восполняются пробелы в психоречевом развитии детей, осуществляется квалифицированная коррекция нарушений речевого развития, формируются и совершенствуются навыки игровой, физической, изобразительной, познавательной и речевой деятельности.

***Вторая ступень*** посвящена целенаправленной работе с дошкольниками подготовительного к школе возраста с ОВЗ включает образовательную деятельность по пяти образовательным областям, коррекцию речевых нарушений, профилактику возможных затруднений при овладении чтением, письмом, счетом, развитие коммуникативных навыков в аспекте подготовки к школьному обучению.

От ступени к ступени коррекционно-развивающая работа по «Программе» предусматривает повышение уровня сложности и самостоятельности детей в использовании ими усвоенных навыков и умений.

Организационная форма коррекционно-развивающей работы рассматривается в «Программе» как специально сконструированный процесс взаимодействия взрослого и ребенка. Характер такого взаимодействия обусловлен содержанием работы, методами, приемами и применяемыми видами деятельности. Особое внимание уделяется построению образовательных ситуаций. Вариативные формы организации деятельности детей учитывают их индивидуально-типологические особенности. Коррекционно-развивающая работа проводится в процессе занятий, экскурсий, экспериментирования, подвижных, дидактических, сюжетно-ролевых и театрализованных игр, коллективного труда и т. д. В современной дошкольной педагогике эти формы работы рассматриваются как взаимодействие ребенка и взрослого. Таким образом, реализация «Программы» обеспечивает условия для гармоничного взаимодействия ребенка с окружающим миром в обстановке психологического комфорта, способствующего его физическому здоровью.

При разработке «Программы» учитывалось, что приобретение дошкольниками с ТНР социального и познавательного опыта осуществляется, как правило, двумя путями: *под руководством педагогов (учителей-логопедов, воспитателей и других специалистов) в процессе коррекционно- развивающей работы и в ходе самостоятельной деятельности, возникающей по инициативе детей.*

Программное содержание обеспечивает организацию и синтез разных видов деятельности, которые помогают ребенку овладевать средствами и способами получения элементарных знаний, дают возможность проявлять самостоятельность, реализовывать позицию субъекта деятельности. Это позволяет детям в игре, труде, общении усвоить некоторые общие понятия и затем перейти к выделению частных представлений и отношений.

Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками с ТНР в основном представляет собой игровую деятельность. Педагогический замысел каждого игрового занятия направлен на решение коррекционно-развивающих, образовательных и воспитательных задач. Все специалисты, работающие с дошкольниками с ТНР, используют в разных формах организации деятельности детей именно *игровой метод* как ведущий.

Данная «Программа» является целостной и комплексной как по содержанию, так и по построению. Содержание программного материала изложено в соответствии с концентрическим принципом. Это означает, что ознакомление детей с определенной областью действительности, включенной в содержание логопедической работы и образовательных областей, от ступени к ступени усложняется, то есть содержание одной и той же темы раскрывается в следующей последовательности: предметная, функциональная и смысловая стороны, сфера отношений, причинно-следственных, временных и прочих связей между внешними признаками и функциональными свойствами.

Кроме того, между разделами программы существуют тесные межпредметные связи, активно используется интеграция логопедической работы и образовательных областей, а также образовательных областей между собой и т. п. В одних случаях это тематические связи, в других — общность педагогического замысла. Это позволяет формировать в работе с детьми достаточно прочные представления об окружающем мире, социализировать детей, обеспечивать их всестороннее развитие, предупреждать и преодолевать психомоторные нарушения.

Многоаспектное содержание «Программы», учитывающее особенности дошкольников с ОВЗ, способствует грамотной организации коррекции отклонений в речевом развитии детей, дает возможность подключить к участию в педагогическом процессе смежных специалистов, родителей или лиц, их заменяющих, что может положительно сказаться на его сроках и эффективности.

2.1. СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ

направлено на:

* усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;
* развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками;
* становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации;
* формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества;
* формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Формирование общепринятых норм поведения.

Кроме того, при определении содержания социально-коммуникативного развития учитываются требования комплексных программ в данной области:

* Формирование гендерных и гражданских чувств.
* Развитие игровой и театрализованной деятельности (подвижные игры,
* дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, театрализованные игры).
* Совместная трудовая деятельность.
* Формирование основ безопасности в быту, социуме, природе.

**Содержание психолого-педагогической работы по освоению образовательной области «Социально-коммуникативное развитие»**

* + 1. Развитие игровой деятельности

**Основные цели и задачи:**

* Формирование игры как ведущей деятельности ребенка дошкольного возраста.
* Развитие игры как совместной деятельности.
* Коррекция межличностных отношений, смягчение эмоционального дискомфорта.
* Формирование приемлемых способов реагирования на психотравмирующие ситуации.
* Развитие навыков саморегуляции и самоконтроля поведения.
* Развитие ручной моторики, зрительно-моторной координации.

**Содержание психолого-педагогической работы.**

|  |  |
| --- | --- |
| **Старшая группа** | **Подготовительная группа** |
| 1. Сюжетно-ролевые игры  Развивать потребность в игре, учить создавать замысел игры, формировать ролевое поведение и игровые действия, развивать умения действовать адекватно поставленной цели, обучать действиям по алгоритмам и т.д.  Учить составлять сюжет игры, используя усвоенные действия с игрушками.  *Игра с куклой:* одеть и раздеть куклу, кормить, укладывать спать, умывать куклу и т.п.  *Игра с кукольной посудой:* мыть посуду, расставлять приборы для гостей, расставлять посуду в шкафы.  *Игра с бытовой техникой:* включать пылесос, чистить им мебель, ковры, шить на швейной машинке и т.п.  Постепенно вводить в игру вместо функциональных игрушек предметы-заместители и организовывать игровые действия с ними. Учить детей изображать, как чистят пылесосом, щеткой, как подметают веником, как моют пол, строчат на машинке, купают куклу, моют посуду, накрывают на стол, используя различные предметы-заместители (кубики, кружочки, палочки и др.).  Учить совместной игре небольшими группами (три-четыре человека) при исполнении воспитателем главной роли.  2. Театрализованные игры  Знакомить с различными видами театра: теневым, пальчиковым, кукольным, воспитывать любовь к театру. | 1. Сюжетно-ролевые игры  Учить детей развивать сюжет знакомой игры, брать на себя роль продавца и покупателя (овощей и фруктов, мебели, игрушек и др.);  Постепенно вводить в игру вместо функциональных игрушек предметы-заместители и организовывать игровые действия с ними.  Учить совместной игре небольшими группами.  2. Театрализованные игры  Продолжать знакомить с различными видами театра: теневым, пальчиковым, кукольным, воспитывать любовь к театру. |

2.1.2. Социализация, развитие общения, нравственное воспитание

**Основные цели и задачи:**

* Развитие и тренировка механизмов, обеспечивающих адаптацию ребенка к новым социальным условиям.
* Профилактика и устранение встречающихся аффективных, негативистских, аутистических проявлений и других отклонений в поведении.
* Развитие социальных эмоций.
* Создание условий для развития самосознания и самооценки.
* Формирование способности к волевым усилиям.

**Содержание психолого-педагогической работы.**

|  |  |
| --- | --- |
| **Старшая группа** | **Подготовительная группа** |
| Знакомить с правилами поведения в детском саду (вежливое обращение к старшим, сверстникам).  Учить употреблять при обращении имена детей, имена и отчества взрослых, работающих в группе. Закреплять умение использовать основные формы обращения: приветствие, просьба, извинение, благодарность.  Формировать дружеские и приветливые взаимоотношения между детьми.  Формировать умение выполнять правила поведения во время занятий (внимательно слушать объяснения взрослого и ответы детей, соблюдать порядок на рабочем месте). | Продолжать знакомить с правилами поведения в детском саду (вежливое обращение к старшим, сверстникам).  Закреплять умение употреблять при обращении имена детей, имена и отчества взрослых, работающих в группе. Закреплять умение использовать основные формы обращения. Продолжать формировать дружеские и приветливые взаимоотношения между детьми.  Закреплять правила поведения во время занятий (внимательно слушать объяснения взрослого и ответы детей, соблюдать порядок на рабочем месте). |

* + 1. **Ребенок в семье и сообществе, патриотическое воспитание**

**Основные цели и задачи:**

* Создание условий для развития самосознания и самооценки.
* Предупреждение и преодоление негативных черт личности и формирующегося характера.
* Стимуляция коммуникативной активности.
* Развитие социальных эмоций.
* Создание условий для овладения различными формами общения.
* Обеспечение эмоциональных и деловых контактов со взрослыми и сверстниками.

**Содержание психолого-педагогической работы.**

|  |  |
| --- | --- |
| **Старшая группа** | **Подготовительная группа** |
| Познакомить детей с понятием «семья», дать элементарные представления о родственных связях.  Учить называть свои имя и фамилию, свой возраст, имена и отчества родителей, имена братьев и сестер.  Формировать представления о любимых занятиях членов семьи, учить рассказывать, как семья проводит досуг.  Закрепить знания о занятиях братьев и сестер (ходят в детский сад, школу, на работу).  Расширять представления о домашнем труде взрослых членов семьи. | Закреплять представления о составе семьи.  Закреплять умение называть свои имя и фамилию, возраст, домашний адрес, имена и отчества родителей, имена братьев и сестер.  Формировать представление об отношениях между членами семьи (внимательное и заботливое; особая забота о детях), формировать представления о труде взрослых дома.  Наш детский сад, наша группа  Закреплять представления о назначении помещений детского сада: музыкальный и спортивный залы, групповая, спальня, комната для занятий, кабинеты заведующей, врача, медсестры и др.  Учить называть принадлежности для занятий, бережно относиться к ним.  Наш город  Формировать представления об улице, на которой находится детский сад.  Расширять представления о родном городе. |

**2.1.4. Формирование основ безопасности**

**Основные цели и задачи:**

* Формирование способности к волевым усилиям.
* Учить задавать вопросы и отвечать на них, сопровождать речью собственные действия.
* Формирование произвольной регуляции действий и поведения.

**Содержание психолого-педагогической работы.**

|  |  |
| --- | --- |
| **Старшая группа** | **Подготовительная группа** |
| Учить называть два-три предмета бытовой техники, знакомить с правилами обращения с бытовой техникой, правилами безопасности.  Формировать умение соблюдать правила обращения с домашними животными (не подходить к чужим собакам, не брать на руки и не гладить чужих кошек и т.п.). | Учить называть четыре-пять предметов бытовой техники. Учить соблюдать правила безопасности в обращении с бытовой техникой (плита, телевизор, пылесос и др.).  **О правилах безопасности дорожного движения.**  Формировать умение различать тротуар, обочину, проезжую часть, перекрёсток.  Закреплять правила поведения детей на улице.  Закреплять знания о значении сигналов светофора. Формировать представления о дорожных знаках: «Пешеходный переход», «Пешеходное движение запрещено».  Закреплять правила обращения с домашними животными (не подходить к чужим собакам, не брать на руки и не гладить чужих кошек и т.п.). |

**2.1.5. Самообслуживание, самостоятельность, трудовое воспитание**

**Основные цели и задачи:**

* Формирование умения планировать и контролировать собственные действия.
* Обучение работать по определенному алгоритму, представленному в виде наглядных опор.
* Развитие умения проговаривать выполняемые действия, составлять словесный отчет о результатах работы.
* Формирование положительных личностных качеств: трудолюбие, терпение, аккуратность, и др.
* Обучение умению взаимодействовать со сверстниками при выполнении трудовых поручений.

**Содержание психолого-педагогической работы.**

|  |  |
| --- | --- |
| **Старшая группа** | **Подготовительная группа** |
| Учить выполнять элементарные правила личной гигиены: уход за телом, волосами, зубами, одеждой.  Формировать бережное отношение к вещам, которые окружают ребёнка (к мебели, посуде, личным вещам и др.).  Расширять представления о труде взрослых детского сада: воспитателя, помощника воспитателя, дефектолога, логопеда, врача, медсестры.  Формировать представление об особенностях работы продавца (вежливо обращается с покупателем, старается помочь в выборе товара, подает товар, получает деньги, благодарит за покупку). | Выполнение элементарных правил личной гигиены: уход за телом, волосами, зубами, одеждой, обувью.  Формировать бережное отношение к вещам, которые окружают ребёнка (к мебели, посуде, личным вещам и др.).  Воспитывать уважение к труду работников детского сада. Учить оказывать посильную помощь взрослым.  Формировать представления о труде взрослых дома.  Уточнить представления о труде взрослых в детском саду; профессии работников: педагог, воспитатель, помощник воспитателя, заведующая, врач, медсестра, повар и др. |

**2.2. Познавательное развитие**

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПРЕДПОЛАГАЕТ:

развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации;

* формирование познавательных действий, становление сознания;
* развитие воображения и творческой активности;
* формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.);
* о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

Кроме этого комплексные программы предполагают следующие структурные компоненты познавательного развития:

* Сенсорное развитие.
* Развитие психических функций.
* Формирование целостной картины мира.
* Познавательно-исследовательская деятельность.
* Развитие математических представлений.

**Содержание психолого-педагогической работы по освоению образовательной области «Познавательное развитие».**

**2.2.1.**Развитие познавательно-исследовательской деятельности

**Дидактические игры**

|  |  |
| --- | --- |
| **Старшая группа** | **Подготовительная группа** |
| Учить детей с помощью слуха, зрения и осязания определять свойства предметов и материал, из которого они сделаны.  Учить сравнивать предметы по цвету, форме, величине, группировать и классифицировать предметы, одинаковые по цвету, форме, а также группировать предметы по назначению (одежда, обувь, мебель, игрушки, настольные игры и т.п.).  Формировать умение концентрировать внимание, развивать слуховую и зрительную память, зрительное восприятие. | Учить детей с помощью слуха, зрения и осязания определять свойства предметов и материал, из которого они сделаны.  Закреплять умение сравнивать предметы по цвету, форме, величине, группировать и классифицировать предметы, одинаковые по цвету, форме, по цвету и форме, форме и величине.  Учить группировать предметы и их изображения, относящиеся к родовым понятиям: растения огорода, овощи, фрукты, мебель, посуда, бытовая техника. Учить называть группы обобщающими словами, исключать четвёртый лишний предмет. |

Первичные представления об объектах окружающего мира

|  |  |
| --- | --- |
| **Старшая группа** | **Подготовительная группа** |
| Учить рассказывать о любимых игрушках и настольных играх.  Продолжать расширять и обогащать знания детей о предметах домашнего обихода (мебели, посуде, одежде, обуви).  Учить относить наименования трех-четырех конкретных предметов к обобщающим словам: мебель, посуда, игрушки, настольные игры, одежда, обувь.  Расширять представления о внешнем виде посещаемого детского сада и дома, в котором живет ребенок (сколько этажей, подъездов в доме, наличие балконов).  Учить детей узнавать и правильно называть транспортные средства (автобус, поезд, самолет – на картинках и в реальной действительности). | Учить называть четыре-шесть видов конкретных предметов, относящихся к игрушкам, настольным играм, спортивным принадлежностям, одежде, обуви, мебели, посуде, бытовой технике.  Учить группировать конкретные предметы (их изображения), используя обобщающие слова.  Транспорт: наземный (автобус, машины), воздушный (самолет, вертолет), водный (пароход, катер, лодка).  Машины, облегчающие труд людей (трактор, подъемный кран, экскаватор и др.). |

2.2.2. Сенсорное развитие

**Основные цели и задачи:**

* Развитие всех видов восприятия (зрительного, слухового, тактильно-двигательного, восприятие пространства и времени).
* Формирование системы перцептивных действий.
* Формирование зрительно-моторной координации, межсенсорных связей.
* Развитие скорости и дифференцированного восприятия явлений и объектов.
* Развитие устойчивости, целостности и обобщенности восприятия.
* Формирование умений обозначить сенсорные признаки и перцептивные действия словом.
* Формирование произвольной регуляции действий и поведения, навыки работы по образцу и словесной инструкции, синхронизации работы в коллективе.
* Обучение выделять существенные признаки, устанавливать отношения и связи между целым и его частями.
* Включение речевого сопровождения в предметно-практическую деятельность с привлечением внимания к планирующей и регулирующей речевой деятельности.

**Содержание психолого-педагогической работы**

|  |  |
| --- | --- |
| **Старшая группа** | **Подготовительная группа** |
| 1. **Развитие зрительного восприятия цвета, формы, величины**  Учить различать и правильно называть ***цвета:*** красный, желтый, оранжевый, зеленый, синий, коричневый, белый, черный.  Узнавать и правильно называть геометрические ***фигуры*** (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник) и геометрические тела (шар, куб, брус, треугольная призма).  Развивать уме­ние дифференцировать объемные формы и плоскостные; вычленять форму как признак, отвлекаясь от назначения предмета.  Учить обводить контур геометрических фигур и биологических объектов (листьев разных деревьев и т.д.).  ***размер*** предметов: большой – маленький, длинный – короткий. Формировать умение соотносить предметы по величине (от 3 до 5), называя 3 размера (большой – больше – самый большой, маленький – меньше – самый маленький) распределяя их в возрастающем или убывающем порядке по образцу.  Учить ***приемам сопоставления*** двух или нескольких предметов по цвету, форме, размеру: прикладыванию вплотную при распознавании цвета, накладыванию друг на друга при определении формы, уравниванию по одной линии при определении длины.  Учить составлять ряды из геометрических фигур одинаковой формы, одной величины, одинакового цвета.  2. Развитие пространственного восприятия  Учить различать правую и левую руку, ногу, правую и левую сторону тела и лица человека, ориентируясь на сердце с левой стороны, определять направление от себя, двигаясь в заданном направлении (вперед – назад, направо – налево, вверх – вниз).  Учить различать пространственные понятия: правое – левое, верх – низ, спереди – сзади.  Формировать умение воспроизводить пространственные отношения между предметами по наглядному образцу и по словесному указанию, учить употреблять соответствующие слова в речи: справа – слева, вверху – внизу, спереди – сзади, в середине, между и др.  Учить составлять группы предметов на основании одного одинакового признака (цвета, формы, величины, назначения), по полной аналогии (двух одинаковых признаков, например, по цвету и форме, форме и величине, цвету и величине, и др.). | 1. Развитие зрительного восприятия цвета, формы, величины  Закреплять умение различать и правильно называть  цвет предметов: красный, синий, желтый, зеленый, оранжевый, фиолетовый, белый, черный, коричневый, серый.  форму предметов: геометрические фигуры (треугольник, квадрат, прямоугольник, круг, овал), геометрические тела (брус, куб, цилиндр, кольцо, шар, конус). Развивать умение видеть форму в конкретных предметах окружающей обстановки, пользуясь геометрическими эталонами, называя эти предметы круглыми, треугольными, квадратными; обследовать конкретные предметы, соотносить их с геометрическими эталонами, определяя простую форму предметов;  размер предметов: большой – маленький; длинный – короткий; высокий – низкий, широкий – узкий. Продолжать формировать умение соотносить предметы по величине (до 7). Развивать умение сравнивать величину предметов, называя 4 размера (большой, поменьше, маленький, самый маленький), распределяя их в возрастающем и убывающем порядке, ориентируясь на словесную инструкцию.  Закреплять приемы сопоставления предметов по цвету, форме, размеру: прикладывание вплотную при распознавании цвета, на­кладывание друг на друга при определении формы, прикладывание друг к другу с уравниванием по одной линии при определении размера; распределение предметов (предметных картинок) на группы по цвету, форме и размеру.  2. Развитие пространственного восприятия  Закреплять умение различать правую и левую стороны тела и лица человека. Закреплять понятия: верх – низ, справа – слева, спереди – сзади. Учить воспроизводить пространственные отношения между предметами по образцу и словесному заданию.  Формировать представления о том, что предметы по-разному могут быть расположены в пространстве; их можно объединять в группы по цвету, форме, величине, материалу, по назначению.  Учить детей выделять части в предмете, указывая цвет, форму, величину каждой части, расположение одной части по отношению к другой; узнавать и называть целый предмет по отдельной части с ярко выраженными опознавательными признаками. |

2.2.3. Развитие элементарных математических представлений

**Основные цели и задачи:**

* Формировать умение воспринимать и наблюдать окружающую действительность в количественных, пространственных и временных отношениях.
* Расширить и обогатить сенсорный опыт, развивать мышление и речь.
* Развивать умение оперировать основными математическими понятиями в условиях предметно-практической деятельности.
* Учить различать и сравнивать предметы окружающего мира, обобщать и классифицировать их.
* Развивать у детей познавательные интересы, усидчивость, умение приготовиться к занятию, внимательно слушать педагога, отвечать на вопросы.
* Формировать приемы предметно-практической деятельности, а также графические навыки.
* Формировать познавательную активность и мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение), тренировать в классификации, установлении причинно-следственных зависимостей и закономерностей.
* Развивать гибкость мышления.
* Развивать планирующую и регулирующую функцию речевой деятельности.

**Содержание психолого-педагогической работы.**

|  |  |
| --- | --- |
| **Старшая группа** | **Подготовительная группа** |
| Действия с группами предметов  Признаки предметов: цвет, форма, размер; соотношение «одинаковые» – «разные» на основе практических упражнений в сравнении предметов.  Разные способы сравнения: понятия – много, мало, столько же, одинаково, поровну, больше, меньше, один, пара.  Способы уравнивания групп предметов: сопровождение действий словами – добавил (убавил), стало поровну (больше, меньше).  Размер предметов  Размер предметов: большой – маленький, одинаковые по размеру; длинный – короткий, одинаковые по длине; способы сравнения (приложение, наложение); сравнение предметов, отличающихся одним или несколькими параметрами; составление групп из предметов с заданными свойствами.  Геометрические фигуры  Круг, треугольник, квадрат.  Количество и счет  Счет предметов до 5 в различном направлении и пространственном расположении. Понимание того, что последнее числительное относится ко всей группе предметов, а не к последнему из них.  Независимость количества предметов в группе от цвета, формы, расстояния между предметами и направления счета.  Счет предметов на слух, по осязанию, счет движений.  Присчитывание и отсчитывание предметов по одному с называнием итога: «Сколько всего?», «Сколько осталось?».  Соотнесение числа и количества.  Практические действия с предметами, раскрывающие сущность сложения и вычитания, как подготовка к арифметическим действиям.  Порядковый счет до 5, умение правильно ответить на вопрос: «Который по счету?»  Знакомство с цифрами 1—5. Соотнесение цифры, числа и количества.  Пространственные и временные понятия  Положение предметов в пространстве: справа – слева, спереди – сзади, сверху – снизу, далеко – близко;, посередине, между; умение ориентироваться в альбоме, на листе бумаги.  Понятия: сегодня, завтра, вчера, раньше, позже; части суток, их последовательность.  Графические умения. Проведение на клетчатой бумаге горизонтальных, вертикальных, наклонных линий; обводка заданного количества клеток, рисование геометрических фигур и несложных по форме предметов; штриховка и раскрашивание их цветными карандашами; обводка по шаблону и трафарету, рисование по клеткам тетради. | Действия с группами предметов. Геометрические фигуры  Признаки предметов: цвет, форма, размер. Соотношение *«одинаковые» – «разные»* на основе практических упражнений в сравнении предметов. Составление групп предметов, одинаковых по какому-либо одному признаку, различных по другим признакам.  Сравнение групп предметов методом взаимно-однозначного соотнесения (приложение, наложение), употребление предлогов: на, в. Понятия: столько же, одинаково, больше, меньше, один, пара.  Способы уравнивания групп предметов путем увеличения количества предметов в меньшей группе или уменьшения их количества в большей группе. Сопровождение практических действий словами: прибавил, стало больше, убавил, стало меньше.  Простейшие геометрические фигуры: круг, квадрат, прямоугольник, треугольник, овал.  Размер предметов  Понятия: большой – маленький, больше – меньше, одинаковые по размеру; высокий – низкий, выше – ниже, одинаковые по высоте,; длинный – короткий, длиннее – короче, одинаковые по длине; сравнения двух (нескольких) предметов, отличающихся одним или несколькими параметрами.  Способы сравнения: приложение, наложение. Понимание сходства и различия предметов по их размерам. Умение правильно использовать термины для обозначения размера предметов при их сравнении. Составление групп предметов с заданными свойствами.  Измерение длины, ширины, высоты окружающих предметов с помощью условной мерки.  Количество и счет  Счет в прямом и обратном порядке, от одного заданного числа, до другого в пределах 10.  Счет предметов в различном направлении и пространственном расположении.  Соотнесение числа с количеством предметов. Цифры. Соотнесение цифры, числа и количества.  Порядковый счет предметов до 7. Воспроизведение последовательности чисел в прямом и обратном порядке, начиная с любого числа. Называние пропущенного числа, соседних чисел.  Название и обозначение чисел от 1 до 7. Воспроизведение последовательности чисел в прямом и обратном порядке. Называние соседних чисел, понимание выражений: до, после, между, перед, за.  Счет предметов по порядку. Название и последовательность первых семи порядковых числительных. Определение порядкового места предмета. Нахождение предмета по занимаемому порядковому месту.  Состав чисел 2—5 из отдельных единиц и из двух меньших чисел на основе практических действий с предметами.  Знакомство с арифметической задачей. Составление задач на основе наблюдений и действий с предметами. Запись решения задачи в виде примера. Задачи на нахождение суммы и остатка.  Пространственные и временные понятия.  Положение предметов в пространстве, дальше – ближе; вверху – внизу, выше – ниже; правый – левый, справа – слева; спереди – сзади; внутри – снаружи.  Понятия: около, рядом, посередине, между, за, перед. Умение ориентироваться в тетради, альбоме.  Временные понятия: сегодня, вчера, завтра. Части суток: утро, день, вечер, ночь, их последовательность. Неделя, дни недели, их последовательность. |

* + 1. **Приобщение к социокультурным ценностям.**

**Основные цели и задачи:**

* Формировать адекватные представления об окружающем мире и социальных отношениях.

Учить:

* проводить наблюдения за изучаемыми объектами;
* сравнивать два предмета по цвету, форме, размеру, назначению;
* распределять практически предметы (их изображения) на группы по родовому признаку;
* называть группы однородных предметов (их изображений) точными обобщающими словами;
* устанавливать простейшие причинно-следственные связи.

**Содержание психолого-педагогической работы.**

|  |  |
| --- | --- |
| **Старшая группа** | **Подготовительная группа** |
| Расширять представления о внешнем виде посещаемого детского сада и дома, в котором живет ребенок (сколько этажей, из чего дом построен, сколько подъездов в доме).  Учить узнавать по назначению и оформлению разные виды магазинов, аптеку, почту, детский сад, школу, поликлиника.  Учить определять простейшие причины наблюдаемых явлений и событий (на картинках и в реальной действительности). | Учить определять причины наблюдаемых явлений и событий, приходить к выводам.  Формировать представления об общественных зданиях (магазин, почта, аптека, школа), их назначении. |

**2.2.5. Ознакомление с миром природы**

**Основные цели и задачи:**

* Формировать навыки построения высказываний.
* Учить устанавливать простейшие причинно-следственные связи с помощью педагога.
* Развивать пространственно-временные представления.
* Формировать обобщенные представления на основе выделения общих существенных признаков.

**Содержание психолого-педагогической работы.**

|  |  |
| --- | --- |
| **Старшая группа** | **Подготовительная группа** |
| Учить детей наблюдать за сезонными изменениями в природе; различать и правильно называть состояние погоды.  Научить детей узнавать и правильно называть времена года по их отличительным признакам в природе и на картинках.  Осень  Желтеют и опадают листья на деревьях. Небо серое. Часто идут дожди. Становится холоднее. Птицы готовятся к отлету. Люди собирают урожай овощей и фруктов. На земле появляются лужи. По утрам они иногда замерзают. День становится короче. Выпал первый снег.  Зима  На небе тяжелые тучи, они несут на землю снег. Дуют ветры. Холодно.  Во дворе много птиц – воробьи, вороны, голуби, здесь им легче находить корм.  Люди стали теплее одеваться. В городах люди убирают с улиц снег с помощью снегоуборочной машины, снег у домов расчищают лопатами и метлами.  Весна  Дни стали длиннее, погода – теплее. Начинает повсюду таять снег. С крыш свисают сосульки – это растаявший днем на крышах снег замерзает ночью. Днем сосульки тают от солнечного тепла – образуется капель.  Вокруг деревьев образуются проталины.  Виднеется молодая зеленая травка. На деревьях почки становятся больше. Цветут одуванчики. Возвращаются перелетные птицы. Птицы вьют гнезда.  Лето  Солнечно. Жарко. Много птиц, бабочек, жуков. Созревают овощи, фрукты, ягоды.  Растения  Формировать у детей первоначальные представления о том, что у каждого растения есть корни, листья, цветы, ствол или стебель.  Расширять знания о растениях, произрастающих на участке детского сада. Научить узнавать и правильно называть 1 – 2 вида травянистых цветущих растений, 2 – 3 вида деревьев, 2 – 3 вида грибов (знать мухомор как ядовитый гриб), 1 – 2 комнатных растения. Учить правильно называть 3 – 5 видов овощей, фруктов, уметь отнести к обобщающим понятиям деревья, цветы, овощи, фрукты, ягоды, грибы 2 –3 наименования конкретных предметов.  Животные  Учить детей различать птиц, которые посещают участок детского сада (2 – 3 вида), по величине, окраске оперения (указываются только опознавательные признаки), пению, повадкам.  Правильно называть 3 – 4 вида насекомых (муха, пчела, бабочка, стрекоза).  Познакомить с домашними и дикими животными (5 – 6 видов), учить различать их по размеру, характерным частям тела, повадкам. Знакомить с местом проживания животных, уточнять представления о том, чем они питаются, какую пользу приносят людям. | Учить детей наблюдать за сезонными изменениями в природе; различать и правильно называть состояние погоды.  Времена года.  Осень.  Характерные признаки: похолодание, выпадение продолжительных дождей, первые заморозки; изменение окраски листьев, листопад, отлет птиц.  Зима. Характерные признаки: мороз, снегопады и метели, замерзание водоемов, растения и животные зимой.  Весна. Характерные признаки: потепление, таяние снега, распускание листьев на деревьях и кустарниках, появление первых цветов и зеленой травы, прилет птиц, появление насекомых.  Труд людей в разные времена года: уборка урожая, расчистка дорог от снега, посадки деревьев, кустарников, цветов, овощей.  Лето. Растения и животные летом. Труд людей. Летний отдых в деревне, на даче, у водоемов.  Растения  Учить называть 2 – 3 комнатных растения. Учить ухаживать за растениями.  Деревья, кустарники и травянистые растения, наиболее распространенные в данной местности. Узнавание и называние 2 – 3 деревьев. Знакомство с деревьями сада, овощными растениями огорода.  Бережное отношение к окружающим растениям: участие в работах на участке (уборка сухих листьев и веток осенью и весной и др.).  Умение отнести конкретные виды растений к обобщающим понятиям цветы, деревья. Умение отнести к обобщающим понятиямовощи, фрукты 4 – 5 наименований конкретных предметов.  Животные  Знакомство с группами животного мира.  Птицы, живущие на участке детского сада . Названия 3 – 4 видов птиц. Внешние отличительные признаки (окраска оперения, характерные повадки). Зимующие и перелетите птицы. Подкормка птиц зимой.  Домашние животные. Условия содержания домашних животных. Детеныши домашних животных. Узнавание и называние 5 – 6 видов животных и их детенышей, распространенных в данной местности.  Домашние птицы. Внешние отличительные признаки. Забота человека о домашних птицах. Узнавание и называние 3 – 4 видов птиц и их птенцов.  Дикие животные. Узнавание и называние 5 – 7 видов животных, распространенных в данной местности (звери, насекомые, рыбы).  Формировать обобщающие понятия: домашние и дикие животные. Учить относить конкретные виды животных к обобщающим понятиям: птицы, насекомые, звери, рыбы.  **Учить группировать конкретные предметы (их изображения), используя обобщающие слова: деревья, цветы, овощи, фрукты, домашние и дикие животные, насекомые, птицы, рыбы.** |

**2.3. Речевое развитие**

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ВКЛЮЧАЕТ:

* владение речью как средством общения и культуры;
* обогащение активного словаря;
* развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи;
* развитие речевого творчества;
* развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха;
* знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы;
* формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Комплексные программы, на основе которых строиться адаптированная образовательная программа дошкольного образования предполагают включение в данную образовательную область следующие компоненты:

* Формирование и совершенствование грамматического строя речи.
* Развитие фонетико-фонематической системы языка и навыков языкового анализа (развитие просодической стороны речи, коррекция произносительной стороны речи; работа над слоговой структурой и звуконаполняемостью слов; совершенствование фонематического восприятия, развитие навыков звукового и слогового анализа и синтеза).
* Развитие связной речи.
* Формирование коммуникативных навыков.
* Обучение элементам грамоты.

**Содержание психолого-педагогической работы по освоению образовательной области «Речевое развитие».**

**2.3.1. Развитие речи**

**Основные цели и задачи:**

* Создание условий для овладения ребенком всеми компонентами языковой системы.
* Развитие фонетико-фонематических процессов.
* Совершенствование слоговой структуры слова, лексико-грамматического строя речи.
* Формирование навыков построения развернутого речевого высказывания.
* Включение речевого сопровождения в предметно-практическую деятельность с привлечением внимания к планирующей и регулирующей речевой деятельности.
* Стимуляция коммуникативной активности.
* Создание условий для овладения различными формами общения: обеспечение полноценных эмоциональных и деловых контактов со взрослыми и сверстниками.
* Коррекция фонематического слуха, слухового внимания и памяти, первичного фонемного и слогового анализа и синтеза.

**Содержание психолого-педагогической работы.**

|  |  |
| --- | --- |
| **Старшая группа** | **Подготовительная группа** |
| **1. Расширение и систематизация словаря**  **Учить активно употреблять слова, обозначающие предметы и явления, которые изучаются в следующим темах:**  **• Времена года. Деревья. Цветы. Овощи. Фрукты. Грибы. Домашние животные. Дикие животные, Птицы.**  **• Дом. Детский сад. Профессии людей, связанные с работой сотрудников детского сада, поликлиники, магазина, транспорта. Мебель. Посуда. Игрушки. Одежда. Обувь.**  **Учить употреблять слова, обозначающие цвет, форму, величину, свойства материалов, назначение непосредственно наблюдаемых предметов.**  **Называть предметы, их пространственное расположение по образцу.**  **2. Обучение построению высказывания (совершенствование грамматического строя, построение предложения)**  **Учить:**  **• отчетливо произносить каждое слово в предложении, не торопиться, четко проговаривать окончания в словах;**  **• использовать интонацию как средство выражения вопроса, просьбы, благодарности и др.;**  **• понимать значение предлогов (в, на, за,) и слов, выражающих пространственные отношения предметов (верх – низ, правое – левое, спереди – сзади);**  использовать в речи слова с использованием уменьшительно-ласкательных суффиксов.  **3. Развитие связной речи**  **Учить рассказывать о собственных наблюдениях за погодой, объектами и явлениями природы.**  **Составлять рассказы о сезонных изменениях природы, изображенных на сюжетной картине: учить выделять главное, устанавливать причинно-следственные связи опираясь на вопросы.**  **Учить составлять рассказы-описания любимых игрушек с опорой на вопросы.**  **Понимать позу и движения, настроения персонажей, изображенных на сюжетной картине, уметь рассказывать о последовательности действий персонажа в серии сюжетных картин.**  **4. Развитие речевого (фонематического) восприятия и подготовка к обучению грамоте**  **- Формировать у детей направленность на звуковую сторону речи;**  **- Формировать способ вычленения звука из слова (подчёркнуто произносить звук в слове), учить называть выделенный звук;**  **- Учить выделять отдельные звуки из слов; правильно и отчетливо их артикулировать;**  **- Учить различать признаки гласных и согласных звуков: наличие или отсутствие в полости рта преграды на пути выдыхаемого воздуха, участие голоса;**  **- Различать звуки, далекие по произнесению и звучанию; звуки [а], [о], [ы], [у], [и], [м], [в], [к], [с], [л].**  **- Учить условному обозначению гласных и согласных звуков;**  **- Познакомить с терминами «гласный звук», «согласный звук»;**  **- Познакомить с условно-графической схемой звукового состава слова;**  **- Учить последовательному выделению звуков из односложных и двусложных слов типа ау, уа по готовой условно-графической схеме.**  ***Развитие предметного зрительного восприятия, анализа и синтеза:***  **• узнавание отдельных предметов;**  **• узнавание контурных и перечеркнутых контурных изображений;**  **• выделение контурных изображений, наложенных друг на друга;**  **• узнавание изображения предмета по его части;**  **• выбор недостающего фрагмента изображения;**  **• нахождение сходства и различия в изображениях;**  **• развитие зрительной памяти («Чего не стало?», «Что изменилось?», «Запомни и нарисуй…»);**  ***развитие ориентировки в пространстве:***  **• общее направление движения;**  **• ориентирование в сторонах своего тела;**  **• различение и определение направления движения в пространстве (верх** – **низ; слева направо, сверху вниз);**  **• ориентирование на листе бумаги;**  ***решение конструктивных задач:***  **• складывание разрезных картинок;**  **• складывание из палочек пространственно организованных структур**  **• игры с лабиринтами;**  **• тренировка пространственного воображения;**  ***развитие моторной функции руки и организация движений в пространстве:***  **• упражнения для кистей и пальцев рук;**  **• удержание определенной позы пальцев рук;**  **• зрительно-пространственная организация движений (пробы Хэда);**  **• слухомоторная координация.** | 1. **Расширение и систематизация словаря**   **Учить активно употреблять слова, обозначающие изученные предметы и явления окружающей действительности, называть основные цвета, указывать не только общий размер, но и называть величину предметов, давать словесное обозначение пространственных отношений.**  **2. Обучение построению высказывания (совершенствование грамматического строя, построение предложения)**  **Учить:**  **- использовать в речи имена сущ. и гл. в ед. и мн. Ч.**  **- понимать и использовать в активной речи предлоги (в, на, , за, перед, около, из, между).**  **- гл. настоящего и прошедшего времени,**  **- строить фразы по картинкам, состоящие из 3-4 предложений.**  **3. Развитие связной речи**  **Учить:**   * составлять рассказы по сюжетной картине; * составлять индивидуальные словесные отчеты по видам деятельности, * давать описания деревьев, животных, сезонных явлений и др.   **• правильно согласовывать существительные с прилагательными и числительными в роде, числе и падеже (например, одно колесо, два колеса, три колеса… или: красное яблоко, красный шарф, красные карандаши, красная шапочка и т.п.);**   * восстанавливать последовательность событий в серии сюжетных картин.   **4. Подготовка к обучению грамоте**  - Развивать способность к различению звуков в слове на слух; правильно и отчетливо их артикулировать;  - Закреплять представления о звуках гласных и согласных, их артикуляции и звучании.  - Закреплять умение делить слова на слоги.  - Продолжать учить детей выделять звук в слове;  - Продолжать учить условному обозначению гласных, твердых и мягких согласных звуков;  - Уточнять представления о согласных твердых и мягких, учить сопоставлять парные звуки по артикуляции и звучанию;  - Знакомить с печатными буквами А, О, У, И, Э, Ы, М, В, Т, К, С, Л; учить соотносить звуки и буквы;  - Учить последовательному выделению звуков в двусложных с открытыми и слогами (например, луна);  - Учить составлять условно-графическую **схему звукового состава слова, последовательно вычленять звуки из слова по готовой условно-графической схеме;**  **- Познакомить с терминами: слово, предложение.**  **- Формировать умение составлять предложение и выделять слова из предложения, состоящего из 2 – 3 слов;**  **- Учить составлять условно-графическую схему предложения; составлять схемы предложений (без предлогов);**  **- Учить делить слова на части, определять количество частей в слове.**  **Подготовка к обучению письму**  ***Формирование простейших графических навыков:***  **• ритмичные круговые движения;**  **• проведение горизонтальных линий в заданном направлении без ограничения в пространстве;**  **• обведение трафаретов по контуру;**  **• проведение прямых линий в ограниченном пространстве;**  **• проведение волнистых линий в горизонтальном и вертикальном направлении без ограничения в пространстве;**  **• проведение наклонных прямых и пунктирных линий;**  **• проведение линий по точкам по данному образцу;**  **• штриховка в различных направлениях в ограниченном пространстве;**  **• выполнение петлеобразных линий в различных направлениях;**  **• продолжение линий с сохранением нужной системы простых соотношений.**  ***Анализ и письмо элементов букв***  ***(буквы не называются)***  **Письмо элементов букв дается на нелинованном листе бумаги в виде игры:**  **• письмо коротких наклонных палочек;**  **• письмо коротких и длинных наклонных линий;**  **• письмо коротких палочек с закруглением внизу;**  **• письмо палочек с закруглением вверху;**  **• письмо длинных и коротких палочек с закруглением внизу;**  **• письмо овалов;**  **• письмо полуовалов.** |

**2.3.2. Художественная литература**

**Основные цели и задачи:**

* **Развитие творческого воображения, образности мышления, тренировка зрительного и слухового восприятия, памяти.**
* **Развитие умения выражать различные эмоциональные состояния в процессе драматизации и игр.**
* Формирование познавательной активности, развитие мышления и речи.
* Способствовать развитию чувства языка, учить получать эстетическое наслаждение от поэтических образов.

**Содержание психолого-педагогической работы.**

|  |  |
| --- | --- |
| **Старшая группа** | **Подготовительная группа** |
| **Учить проявлять эмоциональную отзывчивость на литературные произведения.**  **Слушать художественный текст, следить за развитием его содержания, подбирать иллюстрации к 2 - 3 знакомым произведениям, отвечать на вопросы по содержанию текста.**  **Участвовать в совместном со взрослым рассказывании знакомых произведений, и их полной или частичной драматизации.**  **Бережно относиться к книге.**  **Передавать в рисунках и конструкциях содержание фрагментов текста, использовать персонажей знакомых литературных произведений.** | **Научиться различать разные жанры – сказку, рассказ и стихотворение.**  **Отвечать на вопросы по содержанию знакомых произведений.**  **Участвовать в коллективных драматизациях известных литературных произведений.**  **Узнавать и называть несколько авторских художественных произведений, и их авторов (Чуковский, Маршак, Барто).**  **Называть свое любимое художественное произведение.**  Подбирать иллюстрации к 4 - 5 знакомым произведениям, отвечать на вопросы по содержанию текста.  **Формировать умение детей выразительно рассказывать сказки, стихотворения;** |

**2.4. ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ**

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ предполагает :

* развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы;
* становление эстетического отношения к окружающему миру;
* формирование элементарных представлений о видах искусства;
* восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;
* стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;
* реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Кроме этого комплексные программы предполагают следующие структурные компоненты художественно-эстетического развития:

* Восприятие художественной литературы.
* Конструктивно-модельная деятельность.
* Изобразительная деятельность (рисование, аппликация, лепка )
* Музыкальное развитие (восприятие музыки, музыкально-ритмические движения, пение, игра на детских музыкальных инструментах).

**Содержание психолого-педагогической работы по освоению образовательной области «Художественно-эстетическое развитие».**

**Основные цели и задачи:**

* Развивать умение обследовать предметы тактильно (ощупывая предмет), зрительно (рассматривая и выделяя его части).
* Формировать умение передавать в лепных поделках основные признаки предмета (цвет, форма, величина).
* Развитие эстетического вкуса.
* Развитие восприятия, зрительно-двигательной координации, перцептивно-моторных умений и навыков, развитие образной сферы.
* Развивать мыслительные операции синтеза и анализа.
* Формирование элементов учебной деятельности (умение принять задачу, удержать ее, выполнить элементарную самооценку).

2.4.1. Приобщение к искусству

**Содержание психолого-педагогической работы.**

|  |  |
| --- | --- |
| **Старшая группа** | **Подготовительная группа** |
| **Развитие у детей творческого воображения, образности мышления;**  **тренировка зрительного и слухового восприятия, памяти.** | Знакомить с произведениями изобразительного искусства; с элементарными средствами выразительности образа (форма, пропорции, цвет, характерные детали, движения).  Формировать положительный эмоциональный отклик на красоту природы, произведений искусства (книжные иллюстрации, предметы быта и др.), архитектуры.  Знакомить с произведениями народного творчества, живописи, разными видами художественной деятельности. |

**2.4.2. Изобразительная деятельность**

**Содержание психолого-педагогической работы.**

|  |  |
| --- | --- |
| **Старшая группа** | **Подготовительная группа** |
| Проявлять положительное отношение к занятиям по рисованию.  Располагать рисунок на листе бумаги, правильно ориентируясь в пространстве листа бумаги; фиксировать пространственные представления в речевых высказываниях.  Создавать декоративные рисунки по образцу с элементами народной росписи.  Анализировать образец, создавая рисунок по образцу-конструкции.  Закрашивать изображение предмета с определенным контуром.  Создавать рисунки со знакомыми сюжетами.  Давать оценку своим работам и работам сверстников. | **Учить готовить рабочее место к выполнению задания в соответствии с определенным видом изобразительной деятельности.**  **Пользоваться изобразительными средствами и приспособлениями.**  **Создавать по просьбе взрослого предметные и сюжетные изображения знакомого содержания.**  **Выполнять рисунки по предварительному замыслу.**  **Участвовать в выполнении коллективных изображений.**  **Эмоционально реагировать на красивые сочетания цветов, подбор предметов в композициях, оригинальных изображениях.**  Рассказывать о последовательности действий при выполнении работы.  Давать оценку своим работам, и работам сверстников, сравнивая их с образцом, с наблюдаемым предметом или явлением. |

**2.4.3. Лепка**

**Содержание психолого-педагогической работы.**

|  |  |
| --- | --- |
| **Старшая группа** | **Подготовительная группа** |
| Готовить рабочее место.  Совершенствовать умение соотносить поделки с реальными предметами.  Создавать по просьбе взрослого лепные поделки, пользуясь приемами раскатывания, вдавливания, сплющивания, защипывая, оттягивания.  Формировать умение лепить по предварительному замыслу.  Учить рассказывать о последовательности выполнения работы.  Давать элементарную оценку своей работе. | Формировать умение обследовать предмет перед лепкой – ощупывать форму предмета.  Создавать лепные поделки отдельных предметов по образцу и играть с ними.  Передавать в лепных поделках основные свойства и отношения предметов (форма, цвет, размер, пространственные отношения).  Лепить по образцу, по словесной инструкции. Давать элементарную оценку своей работе и работам сверстников. |

**2.4.4. Аппликация**

**Содержание психолого-педагогической работы.**

|  |  |
| --- | --- |
| **Старшая группа** | **Подготовительная группа** |
| Готовить рабочее место к выполнению аппликации.  Самостоятельно работать с материалами, инструментами, и приспособлениями для аппликации.  Выполнять знакомые аппликации по образцу, по речевой инструкции.  Участвовать в выполнении коллективных работ.  Давать элементарную оценку своим работам. | Ориентироваться в пространстве листа бумаги, работая по образцу.  Правильно располагать аппликацию на листе бумаги, ориентируясь на словесную инструкцию.  Выполнять аппликации по образцу – конструкции, по представлению и речевой инструкции.  Рассказывать о последовательности действий при выполнении работы.  Давать оценку своим работам, и работам сверстников, сравнивая их с образцом, с наблюдаемым предметом или явлением. |

**2.4.5. Конструктивно-модельная деятельность**

**Содержание психолого-педагогической работы.**

|  |  |
| --- | --- |
| **Старшая группа** | **Подготовительная группа** |
| Создавать постройки по образцу, по представлению, по памяти из 4-5 элементов.  Называть знакомые предметные и сюжетные постройки, использовать их в игре.  Составлять простейшие игрушки из полос бумаги под руководством педагога.  Формировать умение давать оценку результатам своей работы, сравнивая ее с образцом (по наводящим вопросам взрослого), пользуясь словами верно, не верно, такой, не такой  Использовать созданные конструкции в свободной игровой деятельности. | Готовить рабочее место к выполнению задания.  Создавать постройки по образцу, по представлению, по памяти по речевой инструкции из 6-7 элементов.  Выполнять постройки по предварительному замыслу.  Участвовать в выполнении коллективных построек.  Рассказывать о последовательности выполнения работы.  Создавать по просьбе взрослого предметные и сюжетные конструкции.  Давать оценку своим работам и работам сверстников. |

**2.4.6. Музыкально-художественная деятельность**

**Содержание психолого-педагогической работы.**

|  |  |
| --- | --- |
| **Старшая группа** | **Подготовительная группа** |
| Развивать слуховое восприятие, ориентировкиу в пространстве, чувство ритма.  Воспроизводить несложный ритмический рисунок, соответствующий музыкальному произведению.  Участвовать в хоровом пении, соблюдая одновременность звучания.  Выполнять плясовые движения под музыку.  Участвовать в коллективной игре на музыкальных инструментах.  Развивать способность эмоционально реагировать на знакомые произведения. | Учить эмоционально реагировать на содержание знакомых музыкальных произведений.  Различать музыку различных жанров (марш, колыбельная, песня, танец, русская плясовая).  Называть разученные музыкальные произведения.  Выполнять отдельные танцевальные движения в паре с партнером – ребенком и взрослым. |

**2.5. ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ**

**Основные цели и задачи:**

* **Формировать интерес к физической культуре.**
* **Укреплять здоровье детей.**
* **Формировать правильную осанку.**
* **Формировать потребность в разных видах двигательной деятельности.**
* **Развивать двигательные качества, физическую и умственную работоспособность.**
* **Осуществлять систему коррекционно-восстановительных мероприятий, направленных на развитие психических процессов и личностных качеств, предупреждать возникновение вторичных отклонений в психофизическом развитии ребенка.**
* **Учить выполнять движений и действовать по подражанию, по образцу, по речевой инструкции.**

**Содержание психолого-педагогической работы.**

|  |  |
| --- | --- |
| **Старшая группа** | **Подготовительная группа** |
| Физическое, психомоторное развитие и оздоровление средствами физического воспитания и специальных оздоровительных мероприятий.  Предупреждение гиподинамии и обеспечение оптимального двигательного режима (утренняя гимнастика, двигательные разминки, в процессе занятий.  Использование различных видов гимнастики для развития и коррекции моторных функций, снятия психического и мышечного напряжения, профилактики нарушений зрения.  Формирование у детей первоначальных представлений о здоровом образе жизни, в том числе формирование культурно-гигиенических навыков. | **5.1. Формирование начальных представлений о здоровом образе жизни**  Ставятся задачи по сохранению и укреплению физического и психического здоровья детей, формированию начальных представлений детей о здоровом образе жизни, воспитанию культурно-гигиенических навыков. |
| **5.2. Физическая культура**  Ставятся задачи по развитию физических качеств, накоплению и обогащению двигательного опыта**,** формированию потребности в двигательной активности и физическом совершенствовании. |

**III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ**

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ВОСПИТАНИЯ И ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

При значительной неоднородности клинико-психологической структуры задержки психического развития в дошкольном возрасте наряду с более незрелыми психическими функциями имеется фонд сохранных психических функций, на который возможно опереться при планировании коррекционных мероприятий.

Опытно-экспериментальная работа, проводимая с 1982 г. в НИИ дефектологии АП Н СССР (с 1992 г. — Институт кор­рекционной педагогики РАО) в различных регионах страны, позволила разработать и апробировать содержание обуче­ния, способствующего активизации познавательной дея­тельности детей с ЗПР, укреплению их физического и психо­неврологического здоровья, коррекции негативных особен­ностей эмоционально-личностной сферы, что в конечном счете обеспечивает полноценную подготовку детей к школе.

Технология организации специального коррекционно-развивающего воспитания и обучения детей с ЗПР в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего и комбинированной) вида предусматривает соблюдение следующих условий:

* наличие в учреждении диагностико-консультативной службы, работающей на междисциплинарной основе;
* построение образовательно-воспитательного процесса (с учетом индивидуальных возрастных, психофизиологичес­ких, личностных особенностей и возможностей детей), обес­печивающего коррекцию нарушений умственного, речевого и эмоционального развития и стимулирование, обогащение развития во всех видах детской деятельности (познаватель­ной, игровой, продуктивной, трудовой, коммуникативной);
* использование адекватных технологий, характеризую­щихся эмоционально-игровой окрашенностью, прикладной направленностью (тактильно-действенным обследованием, экспериментированием, трансформацией) и ценностной значимостью для ребенка того, что он делает, познает, с чем играет и взаимодействует;
* взаимодействие с семьей (активное включение родите­лей в жизнь учреждения, просвещение родителей, объясне­ние цели и задач воспитания и подготовки к школе детей с ЗПР);
* событийный характер в организации жизнедеятельности детей;
* проведение лечебно-оздоровительной работы, создаю­щей благоприятную базу для организации занятий, игр, дру­гих видов деятельности детей.

Диагностико-консулыпативное направление работы осно­вывается на основополагающем принципе дефектологии — принципе единства диагностики и коррекции. Реализация этого принципа обеспечивается комплексным междисциплинарным изучением и динамическим наблюдением за развитием ребенка специалистами психолого-медико-педагоги­ческого консилиума (ПМПк): образовательного учреждения, который создается в учреждении по приказу руководителя в составе психолога, логопеда, дефектолога, старшего воспитателя, врача. В задачи консилиума входят изучение состояния здоровья ребенка (медицинское), выявление уровня разви­тия ведущего вида деятельности, особенностей развития по­знавательной и эмоционально-личностной сфер (психологи­ческое изучение), изучение особенностей развития речевой деятельности (логопедическое изучение), социальной ситуации развития ребенка (отношения в семье, детском саду), запаса знаний и представлений, сложившихся в дошкольный период жизни (дограмматических, элементарных математи­ческих, об окружающих предметах и явлениях действитель­ности), — педагогическое изучение.

Исследования в указанных направлениях ведутся систе­матически: в сентябре, когда ребенок поступает в группу для детей с ЗПР, в январе (промежуточное изучение) и в мае с це­лью выявления качественных изменений в развитии ребенка в результате образовательно-воспитательного процесса, организованного специалистами дошкольного образователь­ного учреждения. Для организации обследования детей в программах выделяется специальное время. Так, реализуется важнейший принцип дефектологической науки — принцип динамического изучения развития ребенка в процессе обра­зовательно-воспитательной работы.

Каждый из участников ПМПк образовательного учрежде­ния подготавливает информацию по своему профилю. Ито­гом изучения ребенка специалистами консилиума являются рекомендации, обеспечивающие индивидуальный подход: установление четких целей коррекционно-развивающей ра­боты с ребенком, путей и сроков ее достижения; выработка адекватного состоянию ребенка подхода се стороны всех взрослых; выделение сильных сторон ребенка, на которые можно опереться в коррекционной работе; анализ хода раз­вития ребенка и результаты педагогической работы.

Таким образом, помимо направления психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), в деле ребенка должны находиться рекомендации специалистов, обеспечивающих положительную динамику его развития, на основе поэтапных исследований. При отсутствии положительной динами­ки после выяснения причин и уточнения механизмов нару­шения развития ребенка с согласия родителей переводят в соответствующее учреждение (на основании заключения ПМПК).

Второе важнейшее направление — коррекционно-развивающее — предполагает комплекс мер, воздействующих на личность в целом, нормализацию и совершенствование ведущего вида (наряду с типичными видами) деятельности, коррекцию индивидуальных недостатков развития. Коррекционно-развивающее направление реализуется взаимодей­ствием в работе педагога-дефектолога, воспитателей, лого­педа, психолога и других специалистов образовательного учреждения.

Воспитание и обучение детей с ЗПР, как и нормально раз­вивающихся дошкольников, осуществляется в двух формах: в повседневной жизни и в процессе обязательных регулярных занятий.

Ведущая роль в коррекционно-развивающем процессе принадлежит педагогу-дефектологу и воспитателю: стилю их общения с детьми. Педагог должен обеспечить субъективное переживание ребенком с ЗПР успеха на фоне определенных затрат усилий, искать и использовать любой повод, чтобы отметить даже незначительное продвижение ребенка. Это способствует появлению чувства уверенности, выработке положительной мотивации к познанию окружающего мира и собственно воспитательно-образовательному процессу, стимулирует познавательную активность детей с ЗПР. Взрос­лый становится организатором педагогических ситуаций, занятий, в которых развиваются желания каждого ребенка делать, угадывать, отвечать и т.д. В этом случае взрослый за­нимает позицию не «над», а «вместе» с ребенком, позицию равноправного партнера, которая возможна, если педагог ориентирован на личностную модель взаимодействия с ребенком: уважение индивидуальности и неповторимости личности каждого ребенка с ЗПР и признание его права на соответствующий его особенностям путь развития.

Демократический стиль общения, положительная эмоциональная оценка любого достижения ребенка со стороны взрослого, формирование представлений о навыках общения и правилах поведения являются первоначальными элементами социально-педагогической профилактики, на­правленной на предупреждение нежелательных отклонений в поведении дошкольника, связанных с неблагополучной социальной ситуацией его развития. Важное значение при­дается коррекционной работе воспитателя при выполнении ежедневных режимных моментов.

Одна из основных задач коррекционно-развивающего вос­питания и обучения — подготовка детей к школе на занятиях.

Занятия с детьми проводятся педагогом-дефектологом в со­ответствии с учебным планом по развитию речевого (фонематического) восприятия и подготовке к обучению грамоте, по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи, ознакомлению с художественной литературой, по развитию элементарных математических представлений. Помимо фронтальных занятий (по группам), проводятся индивидуальные и подгрупповые коррекционные занятия. Подгруппы организуются на основе комплексной диагности­ки с учетом актуального уровня развития детей и имеют по­движный состав. В начале учебного года специальное время отводится для обследования детей. Выявляются индивидуаль­ные особенности дошкольников, уровень их развития, усвоение программы за предыдущий период воспитания и обучения. Результаты обследования служат основанием для выде­ления подгрупп и адаптации программного материала. При этом сроки его освоения в каждой подгруппе могут быть различными, т.е. темп «прохождения» программы может быть разным. В этих случаях целесообразно утверждать перспективное планирование на группу на педагогическом совете дошкольного образовательного учреждения. Занятия по подгруппам ведутся параллельно с работой, организуемой воспи­тателями. Это могут быть занятия с подгруппой детей по изобразительному искусству (рисование, лепка, аппликация), конструированию или прогулка, игры, наблюдения, трудовые индивидуальные поручения, самостоятельная деятельность детей.

Музыкальный руководитель, руководитель физического воспитания проводят занятия с целой группой детей преимущественно в первой половине дня. Одно занятие по физкультуре, музыке и ритмике проводится во второй половине дня.

Педагог-дефектолог отвечает за коррекционно-развивающую работу в целом, проводит с детьми групповые и индивидуальные занятия. В обязанности дефектолога входят: динамическое изучение ребенка; выполнение требований программ коррекционно-развивающего обучения и воспи­тания; осуществление преемственности в работе с воспита­телями, логопедом, психологом и др.; осуществление кон­такта с врачом; взаимосвязь с родителями; осуществление преемственности в работе со школой.

Педагог-дефектолог проводит динамическое наблюдение за продвижением каждого ребенка, фиксирует в протоколах результаты обследования детей, что помогает ему планировать индивидуальные и групповые коррекционные занятия.

Воспитатель проводит общегрупповые или подгрупповые занятия по изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация), конструированию, организует наблюдения за природными и общественными объектами в соответствии с Общеобразовательной программой дошкольного образования, занимается коррекционно-воспитательной работой на занятиях и в режимные моменты, осуществляет дифференцированный подход к воспитанию детей с учетом их индивидуальных, физиологи­ческих, психических и возрастных особенностей, рекомен­даций психолога, дефектолога, логопеда.

В обязанности учителя-логопеда входят всестороннее изучение речевой деятельности детей, проведение индивидуальных и групповых занятий с детьми, которые имеют задержку психического развития, осложненную нарушениями звукопроизношения, фонетико-фонематическим недораз­витием, элементами общего недоразвития речи; оказание методической помощи воспитателям по преодолению нерезко выраженных нарушений речи у детей.

Организация логопедической работы предусматривает соблюдение следующих необходимых условий:

* взаимосвязь осуществления коррекции речи дошколь­ников с развитием познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления);
* соответствие с программами по подготовке к обучению грамоте, ознакомлению с окружающим миром и развитию речи, с занятиями по ритмике, музыке;
* проведение логопедических занятий на любом этапе над речевой системой в целом (фонетико-фонематической, лексической и грамматической);
* максимальное использование при коррекции дефектов речи у дошкольников с ЗПР различных анализаторов (слухо­вого, зрительного, речедвигательного, кинестетического), учет особенностей межанализаторных связей, свойственных этим детям, а также их психомоторики (артикуляционной, ручной, общей моторики).

В задачи коррекционно-логопедического обучения дошкольников с ЗПР входят:

* развитие и совершенствование общей моторики;
* развитие и совершенствование ручной моторики;
* развитие и совершенствование артикуляционной моторики (статической, динамической организации движений, переключения движений, объема, тонуса, темпа, точности, координации);
* развитие слухового восприятия, внимания;
* развитие зрительного восприятия, памяти;
* развитие ритма;
* формирование произносительных умений и навыков: коррекция нарушений изолированных звуков; автоматизация звуков в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях, связной речи; дифференциация звуков; коррекция нару­шений звукослоговой структуры;
* совершенствование лексических грамматических средств языка;
* развитие навыков связной речи;
* обогащение коммуникативного опыта.

Тесная взаимосвязь логопеда, педагога-дефектолога, воспитателей, музыкального руководителя возможна при усло­вии совместного планирования работы: выбора темы и разработки занятий, определения последовательности занятий и задач. В результате совместного обсуждения составляются планы фронтальных, подгрупповых и индивидуальных заня­тий. Важно, чтобы логопед, педагог-дефектолог, воспитатель одновременно каждый на своем занятии решали коррекционно-образовательные задачи. Только в этом случае коррекция недостатков речи у дошкольников с ЗПР будет осуществляться системно.

В обязанности педагога-психолога входят: углубленное изучение особенностей интеллектуального развития детей, личностных и поведенческих реакций; проведение групповых и индивидуальных занятий, направленных на нормализацию эмоционально-личностной сферы, повышение ум­ственного развития и адаптивных возможностей ребенка; оказание консультативной помощи дефектологам и воспи­тателям в разработке коррекционных программ индивидуального развития ребенка.

Музыкальный руководитель организует работу по музы­кальному воспитанию детей с учетом их индивидуальных, возрастных, психических особенностей в тесном контакте с воспитателем и дефектологом, способствует созданию положительной эмоциональной атмосферы в дошкольном уч­реждении.

Врач (невролог, детский психиатр) медицинского учреж­дения, обслуживающий дошкольное образовательное учреждение, проводит индивидуальное изучение ребенка, назначает лечение по показаниям, ведет систематический контроль за проведением лечения; разрабатывает план ле­чебно-профилактических мероприятий, консультирует спе­циалистов, воспитателей и родителей по вопросам индивидуального подхода к детям и выбора соответствующих условий их дальнейшего обучения.

Создание оптимальных условий для развития детей с ЗПР зависит в значительной мере от компетентности специалистов в области общей и специальной педагогики и психологии, междисциплинарного взаимодействия.

**3.1. Направления работы**

Ребенок посещает занятия, которые проводятся в индивидуальной и подгрупповой и фронтальной форме. Длительность фронтальных и подгрупповых занятий в старшей группе составляет 20-25 минут, в подготовительной – 30 мин. В течение недели ребенок посещает по три-четыре индивидуальных логопедических и дефектологических занятия, длительностью по 15-20 мин, по три индивидуальных занятий с инструктором по физической культуре и музыкальным руководителем.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Организованная образовательная деятельность с ребенком** | | |
| **Вид деятельности** | Периодичность | |
| **Старшая группа** | **Подготовительная группа** |
| Физическая культура в помещении (инструктор по физвоспитанию) | 2 | 2 |
| Физическая культура на улице (воспитатель) | 1 | 1 |
| РЭМП (учитель-дефектолог) | 2 | 2 |
| Ознакомление с окружающим и развитие речи (учитель-дефектолог) | 2 | 2 |
| Ознакомление с художественной литературой (учитель-логопед) | 1 | 1 |
| Развитие речевого (фонематического) восприятия (учитель-логопед) | 1 | - |
| Подготовка к обучению грамоте (учитель-логопед) | - | 2 |
| Рисование (воспитатель) | 2 (1-я неделя)  1 (2,3,4 неделя) | 2 |
| Лепка (воспитатель) | 1 | 1 |
| Аппликация (воспитатель) | 1 |
| Художественный труд (воспитатель) | 1 (3-я неделя) | 1 |
| Конструктивно-модельная деятельность(воспитатель) | 1 (2,4-я неделя) |
| Музыка (музыкальный руководитель) | 2 | 2 |
| **ИТОГО** | **14** | **17** |
| Индивидуальные занятия с учителем дефектологом | 3-4 | |
| Индивидуальные занятия с учителем дефектологом | 3-4 | |
| Индивидуальные занятия с музыкальным руководителем | 3 | |
| Индивидуальные занятия с инструктором по физической культуре | 3 | |

**3.2. Материально-техническое обеспечение**

1. Подборка методической литературы;
2. Пособия, игрушки, атрибуты для проведения диагностики и коррекционной работы;
3. Дидактические материалы для организации и проведения логопедических коррекционных занятий с детьми;
4. Зеркало, лампа;
5. Индивидуальные зеркала;
6. Набор инструментов для механической постановки звуков (логопедические зонды);
7. Детские столы, стулья;
8. Магнитная доска, мольберт;
9. Магнитофон, аудиокассеты;
10. Компьютер

**3.3. Обеспеченность методическими материалами**

1. Бардышева Т.Ю., Моносова Е.Н. Тетрадь логопедических заданий. Старшая группа. – М.: Издательство Скрипторий 2003, 2011. – 144 с.
2. Буденная Т.В. Логопедическая гимнастика: Методическое пособие. – М.: Детство-пресс, 1999.- 64 с.
3. Глинка Г.А. Буду говорить, читать, писать правильно. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 224 с.
4. Гуськова А.А. Развитие речедвигательной координации детей. Пособие для логопедов, воспитателей и родителей. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 64 с.
5. Дети с задержкой психического развития [Текст] / под ред. Власовой Т.А. – М.,1984.
6. Комарова Л.А. Альбом для автоматизации звука [С] в игровых упражнениях.
7. Комарова Л.А. Альбом для автоматизации звука [З] в игровых упражнениях.
8. Комарова Л.А. Альбом для автоматизации звука [Ц] в игровых упражнениях.
9. Комарова Л.А. Альбом для автоматизации звука [Л] в игровых упражнениях.
10. Комарова Л.А. Альбом для автоматизации звука [Ль] в игровых упражнениях.
11. Комарова Л.А. Альбом для автоматизации звука [Р] в игровых упражнениях.
12. Комарова Л.А. Альбом для автоматизации звука [Рь] в игровых упражнениях.
13. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Автоматизация свистящих звуков [С], [Сь], [З], [Зь], [Ц].
14. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Автоматизация сонорных звуков [Л], [Ль].
15. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Автоматизация сонорных звуков [Р], [Рь].
16. Крупенчук О.И. Научите меня говорить правильно! / Пособие по логопедии ля детей и родителей. – СПб. Издательский дом Литера, 2005. – 208 с.
17. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 304с.
18. Лиманская О.Н. Конспекты логопедических занятий. Первый год обучения. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 128 с.
19. Морозова И.А., Пушкарева М.А. Фонематика. Конспекты занятий. Для работы с детьми 4-5 лет с ЗПР. – М.: Мозаика-синтез, 2010. – 76 с.
20. Морозова И.А., Пушкарева М.А. Ознакомление с окружающим миром. Конспекты занятий. Для работы с детьми 5-6 лет с ЗПР. – М.: Мозаика-Синтез, 2009. – 160 с.
21. Морозова И.А., Пушкарева М.А. Развитие речевого восприятия. Конспекты занятий. Для работы с детьми 5-6 лет с ЗПР. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 88 с.
22. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. – М.: Гном и Д. – 2005 г.
23. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книги 1, 2. / Под общей ред. С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2004.
24. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Л.В. Лопатиной, СПб. – 2014.
25. Тимофеева Е.Ю., Чернова Е.И. Пальчиковая гимнастика. Упражнения на развитие мелкой моторики. 2-е издание. КОРОНА принт, 2007.
26. Фадеева Ю.А., Пичугина Г.А. В мире слов. Букв и звуков: Речевые игры на автоматизацию звуков. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 64 с.
27. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обследование и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. – М.: 1993.
28. Шевченко И.И. Конспекты занятий по развитию фонетико-фонематической стороны речи у дошкольников. – СПб.: ООО Издательство Детство-пресс, 2011. – 128 с.
29. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. – М.: Просвещение, 1991.
30. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / Под ред. Л.А. Венгера. М.: Просвещение, 1973.
31. Венгер Л.А. и др. Воспитание сенсорной культуры ребёнка от рождения до 6 лет. – М.: Просвещение, 1988.
32. Пилюгина Э.Г. Занятия по сенсорному воспитанию. – М.: Просвещение, 1983.
33. Пожиленко Е.А. Волшебный мир звуков и слов. – ВЛАДОС, 1999.
34. Иванова О.В., Лопатина Л.В. Логопедическая работа по развитию восприятия устной речи дошкольниками с задержкой психического развития. - СПб.: Каро, 2007.
35. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Артикуляционная и пальчиковая гимнастика. - М.: Гном и Д, 2008.
36. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Фронтальные логопедические занятия для детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи. – М.: Гном-пресс, 2000.
37. Кузнецова Е.В., Тихонова И.А. Обучение грамоте детей с нарушениями речи: Конспекты занятий. - М.: Сфера, 2009.
38. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание / Е.А Екжанова, Е.А. Стребелева. Просвещение, 2003. 281 с.
39. Стребелева Е.А., Мишина Г.А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста. Пособие для учителя-дефектолога: Учебное пособие для вузов. - М.: Владос, 2008.
40. Шевченко С.Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для специалистов коррекционно - развивающего обучения / Под ред. С.Г. Шевченко. - М.: АРКТИ, 2001.
41. Агапутова О.Е., Кондратьева С.Ю. Коррекционно-игровые занятия в работе с дошкольниками с задержкой психического развития. - М.: СПб., Детство-Пресс, 2008.
42. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Пособие для педагога-дефектолога: материал для индивидуальной работы с детьми. - М.: Владос, 2008.
43. Касицына М.А., Смирнова В.Д. Дошкольная математика 1-й год обучения. Учебно-практическое пособие для педагогов и родителей. - М.: Гном-Пресс, 1999.
44. Шевченко С.Г. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи. Пособие для дефектологов и воспитателей дошкольных учреждений. - М.: Школьная Пресса, 2005.
45. Рындина Е.В. Познавательное развитие дошкольников с ЗПР и ОНР. Методические рекомендации СПб, : ООО "Детство -пресс", 2014

**ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ**

**Физическая культура**

**«Здоровье»**

**Цель** Формирование у детей интереса и ценностного отношения к занятиям физической культуре, гармоническое физическое развитие

**Цель**

Охрана здоровья детей и формирование основы культуры здоровья

**Задачи** Развитие физических качеств (скоростных, силовых, гибкости, выносливости и координации)

-Накопление и обогащение двигательного опыта детей (овладение основными движениями)

-Формирование у воспитанников потребности в двигательной активности и физическом совершенствовании

**Самостоятельная деятельность детей** Игра

Игровое упражнение   
Подражательные движения

**Совместная деятельность с семьей**

Беседа, консультация

Открытые просмотры

Встречи по заявкам

Совместные игры

Физкультурный досуг

Физкультурные праздники

Консультативные встречи.

Совместные занятия

Мастер-класс

**Задачи**

- Сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей

-Воспитание культурно-гигиенических навыков

-Формирование начальных представлений о здоровом образе жизни

**Совместная деятельность с педагогом**

Занятия по физическому воспитанию:

-традиционные

- сюжетно-игровые

- тематические

Физ.минутки

Динамические паузы

Спортивные праздники

**Организация образовательного процесса**

**Режимные моменты**

Индивидуальная работа воспитателя

Игровые упражнения

Утренняя гимнастика:

-классическая

-сюжетно-игровая

-тематическая

-полоса препятствий

Подражательные движения

Гимнастика после дневного сна:

- коррекционная

-оздоровительная

-сюжетно-игровая

-полоса препятствий

Физкультурные упражнения

Коррекционные упражнения

Индивидуальная работа

Игры с элементами спортивных упражнений

Дидактические игры

Спортивные игры

Физкультурный досуг

Физкультурные праздники,

День здоровья

**СОЦИАЛЬНО - КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ**

**«Социализация»**

**«Безопасность»**

**Цель** Освоение первоначальных представлений социального характера и включение детей в систему социальных отношений

**Цель** Формирование положительного отношения к труду

**Задачи**

– развитие игровой деятельности детей;

– приобщение к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми;

– формирование гендерной, семейной, гражданской принадлежности, патриотических чувств, чувства принадлежности к мировому сообществу.

**Самостоятельная деятельность детей** Игровая деятельность,

дидактические игры, сюжетно ролевые игры, рассматривание иллюстраций,

изобразительная деятельность самообслуживание, дежурство, подвижные игры, поручения, совместный труд детей

**Задачи**

–формирование представлений об опасных для человека и окружающего мира ситуациях и способах поведения в них;

– приобщение к правилам безопасного для человека и окружающего мира поведения;

– передачи детям знаний о правилах безопасности дорожного движения в качестве пешехода и пассажира

– формирование осторожного и осмотрительного отношения к потенциально опасным для человека и окружающего мира ситуациям

**Совместная деятельность с педагогом**

Беседы, экскурсии, чтение худ. литературы,

дидактические игры, игровые занятия, сюжетно- ролевые игры,

игровая деятельность, проблемные ситуации, поисково –творческие задания, праздники, театрализованные постановки, викторины, КВН, познавательные досуги, тематические досуги, чтение, обучение, совместный труд, поручения, дидактические игры, продуктивная деятельность

**Организация образовательного процесса**

**«Труд»**

**Цель** Формирование основ безопасности собственной жизнедеятельности и формирование предпосылок экологического сознания (безопасности окружающего мира)

**Задачи**

– развитие трудовой деятельности;

– воспитание ценностного отношения к собственному труду, труду других людей и его результатам;

– формирование первичных представлений о труде взрослых, его роли в обществе и жизни каждого человека

**Режимные моменты** Индивидуальная работа во время утреннего приема

Игровая деятельность праздники, театрализованные постановки, викторины, , познавательные досуги, тематические досуги, чтение, дежурство, тематические досуги, показ, объяснение, обучение, коллективный труд

**Совместная деятельность с семьей** Совместные проекты, досуги, личный пример, чтение книг, экскурсии, интересные встречи, консультации личный пример, совместный труд

**ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ**

**«Формирование целостной картины мира»**

**«Формирование универсальных предпосылок учебных действий»**

**Цель** Развитие у детей познавательных интересов, интеллектуальное развитие детей

**Цель** Овладение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми

**Задачи**.

– - формирование целостной картины мира, в том числе первичных ценностных представлений;

- развитие познавательно-исследовательской и продуктивной (конструктивной) деятельности;

– формирование целостной картины мира, - расширение кругозора детей

**Самостоятельная деятельность детей** Словотворчество Театрализованная деятельность

Игра-драматизация

Продуктивная деятельность

Сюжетно-ролевые игры

Экспериментирование

Исследовательская деятельность

Конструирование

Развивающие игры Рассматривание иллюстраций

**Совместная деятельность с педагогом** Наблюдение

Экспериментирование

Исследовательская деятельность

Конструирование

Развивающие игры

Беседа Рассказ

Создание коллекций

Проектная деятельность

Проблемные ситуации

Чтение стихов, сказок, рассказов Рассматривание иллюстраций Творческие задания

Ситуативное обучение

Досуги

Праздники Совместная продуктивная деятельность.

**Организация образовательного процесса**

**«ФЭМП»**

**Цель** **и задачи**

Формирование интереса и потребности в знаниях- становление сознания

**-** Формирование познавательных действий

**Задачи**

– сенсорное развитие;

- умение решать задачи

- знание цифр и некоторых математических символов

- знание простых арифметических действий

**Режимные моменты** Сюжетно-ролевая игра

Рассматривание

Наблюдение

Игра-экспериментирование

Исследовательская деятельность

Развивающие игры

Ситуативный разговор

Рассказ Тематические досуги Беседа

Хороводные игры,.

Речевые дидактические игры.

Наблюдения Чтение

**Совместная деятельность с семьей** Совместные семейные проекты Досуги, праздники

Беседы

Посещение театра

Рассказы

Консультации

**ХУДОЖЕСТВЕННО - ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ**

**«Художественное творчество»**

**Цель** Формирование интереса к эстетической стороне окружающей действительности, удовлетворение потребности детей в самовыражении

**Цель** Развитие музыкальности детей, способности эмоционально воспринимать музыку

**Задачи**.

– развитие продуктивной деятельности детей (рисование, лепка, аппликация, художественный труд);

– развитие детского творчества;

– приобщение к изобразительному искусству

**Самостоятельная деятельность детей** Самостоятельная художественная деятельность

Игра

Проблемная ситуация Игра на шумовых музыкальных инструментах; экспериментирование со звуками,

Музыкально-дидактические игры

**Совместная деятельность с педагогом**

Обучение

Наблюдение

Рассматривание

Творческие задания

Чтение

Продуктивная деятельность

**Организация образовательного процесса**

**«Музыка»**

**Задачи**

- развитие музыкально-художественной деятельности;

– приобщение к музыкальному искусству.

**Режимные моменты**

Наблюдение

Рассматривание

Беседа

Индивидуальная работа

**Совместная деятельность с семьей**

Консультация

Открытые занятия Выставка совместных работ Совместные праздники, развлечения

Оказание помощи родителям по созданию предметно-музыкальной среды в семье

Посещения детских музыкальных театров

**РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ**

**«Развитие компонентов речи»**

**«Чтение художественной литературы»**

**Цель** владенье речью как средством общения и культуры

**Цель** Овладение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми

**Задачи**.

– развитие всех компонентов устной речи детей (лексической стороны, грамматического строя речи, произносительной стороны речи; связной речи

- формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте

**Самостоятельная деятельность детей** Словотворчество Театрализованная деятельность

Игра-драматизация

Продуктивная деятельность

Сюжетно-ролевые игры

Рассматривание иллюстраций

**Задачи**

– развитие литературной речи;

– приобщение к словесному искусству, в том числе развитие художественного восприятия и эстетического вкуса.

- знакомство с книжной и детской литературой

- понимание на слух текстов разных литературных жанров

**Совместная деятельность с педагогом** Наблюдение

Развивающие игры

Беседа Рассказ

Создание коллекций

Проектная деятельность

Проблемные ситуации

Чтение стихов, сказок, рассказов Рассматривание иллюстраций Творческие задания

Ситуативное обучение

Досуги

Праздники

Чтение стихов

Работа с ИКТ технологиями

**Организация образовательного процесса**

**«Коммуникация»**

**Цель** Формирование интереса и потребности в чтении (восприятии) книг

**Задачи**

**–** развитие свободного общения со взрослыми и детьми;

— диалогической и монологической форм) в различных формах и видах детской деятельности;

– практическое владение воспитанниками нормами речи

**Режимные моменты** Сюжетно-ролевая игра

Рассматривание

Наблюдение

Игра-экспериментирование

Исследовательская деятельность

Развивающие игры

Ситуативный разговор

Рассказ Тематические досуги Беседа

Хороводные игры,.

Речевые дидактические игры.

Наблюдения Чтение

**Совместная деятельность с семьей** Совместные семейные проекты Досуги, праздники

Беседы

Посещение театра

Рассказы

Консультации